

MÔNICA ABRANCHES FERNANDES

MESTRADO

***COLEGIADO ESCOLAR:
ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE***

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP**

1998

9908602



UNIDADE BC
N.º CHAMADA :
PREÇO 37,251
DATA 22/9/99
N.º CDD 08/10/99

CM-00122056-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

F391c Fernandes, Mônica Abranches.
Colegiado escolar : espaço de participação da comunidade. /
Mônica Abranches Fernandes. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Maria da Gloria Marcondes Gohn.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Participação. 2. Escolas - Descentralização. 3.
Conselhos de educação. 4. Escolas – Organização e
administração. 5. *Aprendizado político. I. Gohn, Maria da Gloria
Marcondes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MÔNICA ABRANCHES FERNANDES

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Mônica Abranches
Fernandes e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 10/12/1998

Assinatura:



UNICAMP
1998

MESTRADO

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em Educação na Área de Concentração Administração e Supervisão Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria da Glória Marcondes Gohn.

UNICAMP
1998

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Comissão Julgadora:

Sérgio Costa
José de Fátima
Dania Gusilari

UNICAMP
1998

“O problema da cidadania não é somente um problema jurídico ou constitucional; se dá lugar a debates apaixonados é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade e de sua relação com o poder político. ”

Patrice Canivez

A todas as pessoas que compreendem o sentido do trabalho coletivo, que contribuem e lutam para a elaboração e para a conquista da democracia participativa, dedico mais do que este trabalho, mas a minha admiração.

Se agradecemos a todos podemos cometer a injustiça de anonimizar aqueles que, mais do que ajudar, compreenderam, incentivaram e acreditaram no potencial deste trabalho a cada nova idéia, linha por linha.

Portanto, minha eterna gratidão:

À Maria da Glória Gohn, orientadora certa nas horas incertas.

À mamãe e vovó que acalentaram nos momentos mais difíceis.

Aos manos Paula, Dil, Andréia, Yuca e Marcão que foram os colaboradores “técnicos”, sempre com olhos atentos de otimismo.

Aos amigos que incentivaram a conquista de um sonho.

E Marcus Vinícius que, com paciência e dedicação deu a maior força!

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo geral uma análise de como se dá a participação da comunidade no processo de gerenciamento da educação pública, por meio da experiência de gestão colegiada em 04 escolas municipais de Ouro Preto, e do processo de aprendizado político e social que pode se viabilizar nestas experiências. Trabalhamos a hipótese de que a descentralização e a participação são instrumentos que oportunizam um exercício democrático e que se convergem para elaborar condições favoráveis de surgimento de sujeitos políticos, cidadãos, e suas formas de organização política, além de proporcionar uma aprendizagem política que pode conduzir para uma participação realmente qualitativa. A proposta era identificar as formas de articulação e participação dos representantes da comunidade na escola, e qual o tipo de aprendizado político estes constroem e absorvem ao longo da implementação da experiência colegiada nas escolas, investigando o comportamento e a percepção deste grupo que, representando um coletivo que está fora do cotidiano técnico-burocrático, precisa responder ao chamado para ocuparem e realizarem a tarefa de gerenciar as decisões públicas no âmbito da educação.

PALAVRAS CHAVES: descentralização administrativa, gestão participativa, aprendizado político, participação, esfera pública.

ABSTRACT: This paper has the objective of analyze the popular participation in the process of public management of education. The object of this research was four municipal schools (basic level) located in Ouro Preto municipality, Brazil, that was having an experience in participative management. The goal was identify the articulation and participation forms of the community in the schools, and the forms of political learned that are constructed along the implementation of the participative experience. There was investigate the perception and the behavior from this group that have the mission to respond the task to manage the public decisions in the educational area.

KEYWORDS: decentralization, participative management, political learn, participation, public sphere.

SUMÁRIO

I PARTE

1 - Introdução

1.1 - A Inquietação	06
1.2 - O Alvo Pretendido	16
1.3 - A Vereda Metodológica	22

2 – Marcos Teóricos e Categorias de Análise

2.1 - De que democratização estamos falando	31
2.2 - Descentralização requer participação	38
2.3 – Espaço Público e sociedade civil	47

II PARTE

3 - <u>Democratizando as Relações Sociais na Educação</u> : os caminhos do ensino público.....	50
4 - <u>Colegiados Escolares</u> : fundamentos de uma gestão participativa na escola pública mineira.....	81

4.1 - Colegiados Escolares em Ouro Preto: a história começa assim.....	94
4.2 - Preparando o Processo de Implantação da Gestão Colegiada em Ouro Preto: revelando os caminhos para a participação comunitária	100
4.3 - O Perfil das Escolas Municipais em Ouro Preto: para entender a integração entre a escola e a comunidade	117

III PARTE

5 – Gerir a Educação: um aprendizado para a comunidade

5.1 - A Experiência Colegiada nas Escolas Municipais de Ouro Preto: analisando os documentos, as fontes orais e a observação participante	132
A) Do processo de descentralização da escola e a implantação dos órgãos Colegiados	132
B) Da participação dos pais e representantes da comunidade nas decisões da escola	143
C) Do aprendizado político adquirido na experiência colegiada	152

6 - CONCLUSÕES: analisar os resultados e criar possibilidades

7 - ANEXOS -

ANEXO I – Documentos Consultados

ANEXO II – Documentos do Colegiado e Amostra de Ata

8 - BIBLIOGRAFIA

1 - INTRODUÇÃO

1.1 – A inquietação

Esta pesquisa se propôs a identificar a forma como se dá a participação dos representantes de pais e da comunidade nos colegiados das unidades escolares da rede municipal de ensino de Ouro Preto, e que tipo de *aprendizado*¹ político eles constroem e absorvem ao longo da implementação desta experiência na escola. Esta investigação conduziu-se pela necessidade de avaliar o comportamento e a percepção de pessoas que, representando um grupo social que encontra-se fora do cotidiano de trabalho da escola², são chamadas a ocupar e realizar a tarefa de gerenciar as decisões públicas no âmbito da educação³ e como estas reagem frente a essa relação; e que tipos de aprendizado incorporam para serem utilizados em outros níveis sociais, seja pessoal, institucional ou político.

As discussões que animaram esta proposta surgiram a partir da identificação crescente de várias experiências inovadoras na administração escolar no Estado de Minas Gerais e da constatação de que essa tendência acompanha um movimento nacional de busca de democratização das relações educacionais – em vários níveis do poder público. São tempos onde novas concepções como autonomia, gestão democrática, modernização, participação, se articulam e ganham, cada vez mais, um espaço nas discussões políticas e nas instituições públicas e privadas.

As questões do direito, da cidadania, antes temas exclusivos das manifestações e reivindicações dos movimentos sociais e grupos populares organizados, passaram a ser contempladas e legitimadas pelo poder público, principalmente através da criação de várias instâncias políticas que permitem a participação da sociedade civil nas questões do Estado.

¹ Com o termo *aprendizado*, queremos expressar a possibilidade de que a experiência de participação no colegiado escolar haverá de desenvolver no indivíduo uma sensibilidade para as questões públicas e relativas ao mundo. Esta temática será melhor desenvolvida na dissertação à medida que submetermos os dados coletados para a pesquisa às categorias teóricas de Hannah Arendt.

² Estamos caracterizando aquelas pessoas que não se encontram envolvidas técnico e burocraticamente com a escola ou outros órgãos educacionais; são apenas usuários desses serviços.

³ Entende-se, aqui, que a participação da comunidade se dá no envolvimento de questões relativas aos “destinos” das unidades escolares e que podem refletir na totalidade dos projetos educacionais.

Vivemos, ainda, um momento onde o contexto do País caracteriza-se por transições econômicas com reflexos nos processos sociais, políticos e éticos, fazendo com que, frente a esta situação, a sociedade civil passasse a instaurar um processo de reorganização de sua intervenção no espaço público, pois está sendo chamada a introduzir mudanças na sua forma de participação.

Trabalhando com o tema da participação da comunidade nos processos de decisão de caráter público, que até então estavam, prioritariamente, sob o domínio do Estado, torna-se importante analisar algumas características que determinam essas duas instâncias, (sociedade e Estado) e os pontos básicos que perpassam sua relação no momento presente.

Atualmente, parece-nos que é de importância crucial problematizar a relação da sociedade civil com o Estado ⁴, com base nas discussões que surgem a partir das reformas políticas e constitucionais propostas pelo governo e por nossos representantes políticos. Estas reformas estão em pauta e rediscutem, principalmente, os direitos sociais já adquiridos pela sociedade civil, principalmente pela classe trabalhadora. E o que poderia parecer um assunto repetitivo e com inúmeras teorias já em circulação sobre esta reflexão, surge como um fato novo, a discussão de dois pontos importantes: de um lado, no discurso da reforma do Estado brasileiro, o desafio de tornar-se mais democrático e parceiro na luta pelos direitos sociais; e de outro, a sociedade civil, que requer os seus direitos, faz apelos pela cidadania, possui uma herança de participação e organização político-social, mas que se apresenta desarticulada para elevar sua voz e conquistar a vez de representar-se junto ao Estado ⁵, a partir dos anos 90.

O que surge nesta relação enquanto um tema relevante para análise é a proposta de descentralização político-administrativa do Estado. Há um discurso do poder público que clama pela necessidade de trazer a sociedade civil para participar no gerenciamento das atividades públicas e na elaboração das políticas públicas. Tudo isto, numa época em que a sociedade civil encontra-se, segundo alguns autores, (GOHN, 1992), (SOUZA, 1995), em um estado de crise e apatia na organização popular, predominando uma certa desmobilização e a descrença das pessoas na possibilidade de transformação via participação social.

Nesta perspectiva, ÚRZUA e PUELLES (1996), na elaboração de um documento durante a VI Conferência Ibero-Americana, realizada no Chile, em 1996, fizeram uma análise interessante a partir do tema da governabilidade democrática e dos sistemas educacionais.

⁴ Chamamos a atenção para o fato de que estaremos sempre qualificando a sociedade civil, neste trabalho, como uma esfera distinta do Estado.

⁵ Aqui, o Estado é entendido enquanto um conjunto de decisões e de políticas públicas que afetam a sociedade como um todo, e, portanto, deve contar com a participação dos vários setores sociais na sua elaboração, execução e controle. Segundo CANIVEZ (1991), o Estado é visto como “poder que, acima da sociedade,

Eles definiram, em relação à participação dos cidadãos, que:

“a despeito da participação organizada dos cidadãos ser considerada um importante componente da consolidação democrática, as mudanças recentes, tanto na América Latina, como na Espanha e em Portugal, não têm levado ao seu fortalecimento. Fatores estruturais, mudanças no papel do Estado e a emergência de uma nova cultura centrada no indivíduo se combinam para debilitar os atores e a participação social”.

E completam que:

“apesar da influência que exercem os fatores estruturais na motivação para participar, estudos recentes mostram altos níveis de insatisfação pela falta de oportunidades para participar. A ampliação de canais de participação passa, assim, a ser uma forma de dar legitimidade para a democracia e assegurar sua governabilidade.”⁶

Cabe, então, fazer uma reflexão sobre a forma como o Estado gerenciou e gerencia os bens públicos, seu papel no processo de democratização do País, e qual a razão de se estar ampliando a participação dos indivíduos neste processo, nos anos 90, à luz dos discursos de governos liberais e neoliberais, considerando que, na maioria dos países da América Latina, desde os anos 20, e principalmente na década de 70, a participação no espaço público foi totalmente negada à sociedade; e que, na década de 80, a sociedade civil precisou organizar-se em torno de movimentos sociais para conquistar, com muita luta, o direito de participação.

Fazendo uma análise de todo esse período, é possível identificar as várias fases onde as pressões populares e o discurso estatal, dentro de um processo de implantação da descentralização político-administrativa e de um discurso democratizante, criaram mecanismos de participação popular. A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, é o grande exemplo dessas conquistas, pois, em seu texto, estabelece a oportunidade da realização de referendos, plebiscitos e iniciativas populares; permite a livre negociação da sociedade civil através dos sindicatos e associações que institucionalizaram a participação popular; e incentiva a participação dos indivíduos no espaço da política pública via conselhos populares e órgãos colegiados em diversos setores da saúde, educação, habitação, cultura e assistência social.

É importante também apontar uma outra questão para ser analisada, a que se refere à forma como os vários segmentos sociais têm percebido e se apropriado desse momento de

organiza-a e, em certos casos, transforma-a.”

⁶ ÚRZUA, Raúl; PUELLES, Manuel. Governabilidade Democrática e dos Sistemas Educacionais, Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas; SP, Cortez, 1997, p. 129.

transição do Estado dito democrático em torno da abertura para a participação, e como se relacionam com este espaço agora “permitido”. Impõe-se a reflexão sobre como a sociedade civil organizada (ou não) deve assumir esta nova “tarefa”. Será que esta sociedade detentora de um poder de reivindicação e de luta pelos seus direitos percebeu que lhe foi dada a “oportunidade” de decidir no âmbito das políticas públicas? ⁷ Ou a “surpresa” da oportunidade de participação, agora garantida institucionalmente, e a tarefa de passar a propor e gerenciar as decisões públicas inibiram e desmobilizaram a atuação da maioria dos grupos organizados na sociedade, principalmente aqueles que se caracterizavam como anti-governamentais e que se atinham somente a aspectos reivindicatórios?

É fato que a sociedade civil, nos anos 90, não se apresenta tão organizada, e vários representantes de movimentos sociais vêm discutindo sobre esta situação de refluxo, reavaliando sua atuação e rearticulando estratégias para conquistarem novamente seu espaço enquanto mandatários das reivindicações da sociedade civil. Portanto, diante de uma nova perspectiva – a oportunidade de participar do gerenciamento dos assuntos públicos –, a proposta caminha para o desenvolvimento de habilidades que articulem as experiências participativas em torno de um projeto estatal que traga resultados positivos em termos de aprendizado político e práticas sociais inovadoras para os indivíduos que nela estão inseridos (e que são multiplicadores em potencial) e para os grupos já organizados. A partir daí, estará estabelecida uma nova proposta de intervenção na sociedade, sem perder de vista sua reivindicação histórica pela cidadania – que até então se apresentou diluída em meio ao discurso por tantas outras reivindicações. Aqui, resgatamos, para os anos 90, os dizeres de DOIMO, analisando os movimentos sociais pós-década de 70:

“(...) passara o tempo da atitude defensiva contra a ditadura militar e da *mera reivindicação de itens específicos de sobrevivência*. Chegara a hora de converter a energia sócio-política produzida no âmbito dos movimentos em *ações propositivas* que rompessem o espírito refratário à institucionalidade e o espírito corporativo reivindicativo. Tornara-se premente pensar “além do umbigo” e *construir propostas viáveis para a sociedade como um todo*”. ⁸ (grifo nosso)

⁷ Entendemos que a constituição de uma sociedade democrática e a construção de um Estado democrático são, também, conquistas de todo um período de lutas e reivindicações de movimentos populares. Mas estamos, aqui, chamando a atenção para um fato institucional, garantido por lei, de que, em algumas instâncias públicas ou estatais está sendo solicitada a participação popular. Exemplos: conselhos de educação, saúde e assistência social; colegiados escolares; fóruns de orçamento participativo, entre outros.

⁸ DOIMO, Ana Maria. *A Vez e a Voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70*. Rio de Janeiro; Relumê-Dumará; ANPOCS, 1995; p. 21.

OFFE (1994) faz uma interessante análise nesse sentido – das condutas e formas de intervenção dos movimentos sociais – quando discute as limitações de atuação dos movimentos sociais. O autor faz uma reflexão sobre a “incapacidade” destes grupos em realizar negociações políticas, pois, optam por assumir uma posição única de reivindicar, e constituem suas avocações sob bandeiras radicais de luta tais como: vitória e derrota; agora ou nunca; sim/não. Estes movimentos “son también reacios a la negociación porque atribuyen a menudo una prioridad tan alta y universal a sus exigencias centrales que no tiene sentido el sacrificar una parte de ellas, pues ello anularía la misma exigencia”.⁹ Além disso, faltam-lhes várias propriedades de uma organização formal, pois eles não podem garantir o cumprimento de acordos de uma negociação política. Segundo OFFE (1994:176),

“la objeción principal es que los movimientos son incapaces de negociar y elaborar compromisos y que no tiene voluntad de ello. En parte tienen razón estas acusaciones (...). Los movimientos son incapaces de negociar porque no tiene nada que ofrecer como contrapartida a las concesiones que se les puedan hacer a sus exigencias. No pueden prometer, por ejemplo, un consumo más bajo de energía a cambio de la interrupción de los proyectos de construcción de centrales de la forma en que de los sindicatos pueden prometer (a al menos practicar) moderación en sus exigencias salariales a cambio de garantías de empleo.”⁹

Deve-se considerar que a sociedade civil encontra-se frente a uma nova mudança, pois passa de reivindicatória a proponente. E aqui está o grande desafio: sentar-se à mesa com o Estado, para decidirem juntos os rumos do espaço público e da sociedade como um todo, sem deixar perder a sua história política e seu papel social de defesa dos seus direitos. Os representantes da sociedade civil inseridos nesse processo estarão sob um novo olhar: vão estar em contato com a estrutura do Estado e seus conflitos internos, a burocracia do serviço público, a política de financiamento e as várias discussões que passam pelo gerenciamento dos assuntos públicos, com o conhecimento de sua estrutura e infra-estrutura, o que possibilita articular suas reivindicações a partir de uma realidade concreta.

Maria da Glória GOHN (1992), analisando o caráter educativo dos movimentos sociais, nos coloca duas observações importantes que nos esclarece sobre a possibilidade de surgir essa nova postura a ser repensada pela sociedade civil frente à “parceria” com o Estado nos assuntos de caráter público. Segundo esta autora, a educação é autoconstruída nos movimentos sociais e surge de várias fontes, sendo que algumas delas emergem da

⁹ OFFE, Claus. Partidos Políticos Y Nuevos Movimientos Sociales. SP; Editora Sistema; 1994; p. 180.

experiência de contato com fontes de exercício do poder e da aprendizagem gerada pela execução repetitiva de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe. Este saber “gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído” e, certamente, impõe mudanças nas formas de percepção e atuação desses movimentos. Outra afirmação aponta para o caráter educativo do conflito:

“as práticas reivindicatórias dos movimentos sociais passam por processos de transformação na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. A pressão e a resistência têm como efeitos demarcar alterações nas relações entre os agentes envolvidos. Neste sentido, o caráter educativo é duplo: para o demandatário e para o agente governamental, controlador/gestor do bem demandado.”¹⁰

Instala-se, pois, para a sociedade civil, a tarefa de definir sua política de participação junto ao Estado. Este, adotando medidas ditas descentralizadoras em vários setores públicos, passa para a sociedade parte da responsabilidade pelos seus próximos atos. Os vários grupos sociais devem, então, procurar entender qual o significado de sua intervenção direta dentro das instituições, até então governamentais, e quais devem ser sua conduta e estratégias para que elas se tornem realmente públicas. E no decorrer desse desafio, deve-se questionar o que realmente se define enquanto caminho para a conquista da liberdade e da cidadania e como se deve percorrê-lo.

O que surge como uma orientação para essa nova forma de participação da sociedade civil, nas palavras de HERBERT DE SOUZA, é a de

“descobrir a dimensão do macro, democratizando as virtudes do micro; sair do privado para o público personalizando e diversificando este, democratizando o estatal e dando nome a todos nas suas relações com o conjunto da sociedade. *Passar da resistência para as formas de propor* no caminho da democratização, da justiça e do desenvolvimento social”.¹¹ (grifo nosso)

Essa discussão é semelhante à reflexão recente de vários autores sobre o papel das organizações não-governamentais (ONGs) nos anos 90, e que já se encontram neste processo de mudanças em sua inserção política e social. No Brasil, atualmente, as ONGs vêm desempenhando um papel importante, não mais vinculado apenas à assessoria de organizações populares, que caracterizou sua intervenção na sociedade nas décadas de 70 e

¹⁰ GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992; p. 52.

¹¹ SOUZA, Herbert. *As ONGs na década de 90*. *Revista Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas* (IBASE). RJ; Contribuições Especiais; 1995, p. 140.

80. Nos últimos anos, vem se elaborando uma preocupação que norteia as novas diretrizes das organizações não-governamentais e que as dirige para uma atuação voltada para a formulação de políticas públicas, buscando preencher as lacunas deixadas pela ineficácia do Estado em atendê-las e concretizá-las. A partir deste fato, aliado às freqüentes transformações políticas das últimas décadas, percebe-se que a relação entre as organizações não-governamentais e o Estado vem sofrendo alterações, discutindo-se a possibilidade da parceria e co-participação política.¹²

Isto resulta, em parte, do fato de que o processo de transição política brasileira, nos anos 80, enfraqueceu a oposição entre o Estado e os movimentos sociais. Portanto, nesta linha de reflexão, se as ONGs mantinham uma estreita relação com os movimentos sociais, e além de não-governamentais elas eram também contragovernamentais, pode-se dizer que essa tendência foi-se alterando para ser substituída por uma proposta institucional que objetiva, além do apoio aos segmentos populares, relacionar-se com outros setores do governo. Isto significa que, grande parte das ONGs e dos governos constituídos não mais caminham em lados opostos; estabelece-se a idéia de complementação entre estas duas esferas.

MOURA (1994), refletindo sobre o papel das ONGs em relação ao Estado, analisa a forma em que se dá a ligação entre a máquina estatal e o setor não-governamental :

“(...) o encaminhamento de políticas globais por organizações não-governamentais oferecem um locus privilegiado para repensar o papel do Estado, na medida em que ele perde a sua centralidade política em detrimento da consolidação do espaço societal. (...) O fato é que hoje, não se pode mais repensar o Estado sem uma referência ao setor não-governamental que, na esfera transacional, flexibiliza as fronteiras do Estado nacional, sem poder, entretanto, ignorar que as bases sociais em que atuam trazem de volta, com todo o vigor, o Estado para o cenário das políticas globais. Neste quadro globalizante, a tendência é que o Estado, para não enfrentar maiores ameaças à sua governabilidade, passe a privilegiar um processo de cooperação autônoma, onde a articulação e a parceria lastreariam a definição de suas políticas.”¹³ (grifo nosso)

A partir deste exemplo de redefinição de papéis das ONGs brasileiras, indaga-se, em meio às discussões desta pesquisa: é possível visualizar um processo análogo para o restante da sociedade civil diante da reforma político-administrativa do Estado, procurando elaborar um projeto político-participativo para a sociedade, que traduza a vontade popular e

¹² Ressalta-se, ainda, que o processo de democratização da sociedade brasileira vem gerando novas relações entre os atores coletivos presentes na sociedade civil e destes com o Estado.

¹³ Sobre essa discussão, ver em MOURA, Alexandrina Sobreira. ONGs e o Acesso ao Uso do Solo na Região Metropolitana de Recife. Caderno CEAS n.º 147; set./out - 1993; p. 54.

que possa ser codificado em política pública, estabelecendo um compromisso com a maioria, com o coletivo?

Instala-se a problemática de qualificar a participação da sociedade civil no gerenciamento das questões públicas, não como “dádiva” (ou estratégia) do Estado, mas como consequência de décadas de luta de grupos sociais organizados, em movimentos populares, lutas e reivindicações, os quais foram capazes de mostrar que todos os indivíduos têm o direito de participar daquelas questões que afetam o seu cotidiano e que lhes dizem respeito; participação que, agora garantida oficialmente, deve ser desenvolvida pelos vários segmentos populares.

Sendo assim, esse debate contempla duas hipóteses que já passaram por inúmeras pesquisas acadêmicas e trabalhos teóricos de vários autores: 1) entender a participação como uma “dádiva” do Estado que tem em seu discurso a necessidade de dividir as responsabilidades das atividades públicas com a sociedade, ou 2) afirmá-la enquanto um resultado e como uma conquista da sociedade civil organizada que durante anos lutou pela sua inserção neste campo.

Se trabalharmos com a primeira hipótese, pode-se dizer que a organização popular perdeu o seu sentido político e que as pessoas estariam participando das discussões públicas com o mero objetivo individual e privado, procurando soluções para seus problemas emergenciais e pessoais, sem articulação com uma reivindicação coletiva e sem um projeto político definido. Neste caso, teríamos, nos anos 90, um Estado mais autoritário do que de outras épocas, pois estaria decidindo sobre nossas vidas o que quisesse, sob nosso respaldo e assinatura. Considerando a segunda hipótese, seria possível vislumbrar um processo de soerguimento da sociedade civil organizada e consciente de que a questão em pauta é resultado da dialética do ontem e, portanto, a sociedade teria em mãos um fruto de conquistas anteriores que se articularia enquanto uma nova estratégia de organização em um novo tempo (como parceira e fiscal do Estado); seria uma oportunidade de redefinir suas formas de intervenção e definitivamente ocupar o seu espaço de direito.

Entendendo, então, o discurso descentralizador do Estado como uma conquista da sociedade civil organizada, que durante anos reivindicou seu direito à participação, pode-se dizer que ela tem agora um novo desafio, que é o de estar em parceria com o Estado para gerir o público, sem se perder no discurso ideológico governamental e sem permitir que suas concepções teórico-metodológicas (ainda que indefinidas), bem como seu projeto político, sejam invadidos ou desestruturados.

Ao longo do tema proposto para pesquisa, vários problemas se apresentaram em destaque, mas foi possível definir uma premissa que norteou a discussão mais global desta dissertação, pois estamos considerando o *espaço público* enquanto um direito que é gerenciado pelo Estado e que garante este direito e seu acesso em lei, mas que só se tornará efetivamente um domínio político, por todos e para todos os indivíduos, através da participação estrategicamente articulada diante dos processos decisórios, por meio de uma *ação eminentemente política*.

Reportamo-nos, aqui, às referências de Hannah Arendt (1989) ¹⁴, que estabelece a noção de *espaço público* como aquele que somente se efetiva pela ação e pelo discurso dos homens, que permite “iniciar um novo começo”, e que caracteriza uma dimensão política; “é através da ação e da palavra que os homens se deixam ver e reconhecer na sua individualidade”, que exercem sua liberdade e constroem um mundo comum, que “articula os indivíduos em torno daquilo que para eles se configura como interesses comuns” e que depende de uma forma específica de sociabilidade que só o espaço público pode instituir.

A garantia de ocupação dos espaços públicos requer, então, uma participação estruturada e articulada, e depende do nível de elaboração política de seus participantes. Segundo nossa hipótese, esta qualidade da participação se dará ao longo da experiência e vivência da gestão participativa. Quando levantamos a possibilidade de um aprendizado político através da experiência de participação, queremos acreditar que os indivíduos que vivenciam gradativamente a relação democrática vão, aos poucos, conquistando níveis de autonomia e amadurecimento pessoal e político, através de diversas práticas políticas e da informação, possibilitando outras oportunidades de participação, em outros níveis, com mais qualidade.

Neste estudo, a partir da participação comunitária nos espaços públicos, via colegiados escolares, podemos afirmar que parte deste aprendizado deverá surgir fundamentalmente pelos conflitos da relação Estado X Sociedade, permeados pela questão dos princípios da descentralização político-administrativa e, principalmente, financeiro-estatal, que trazem à tona as discussões e conflitos nas escolas públicas e são objeto de várias decisões coletivas e participativas. Isto permite estabelecer uma discussão ampla sobre a correlação de forças que se dá entre um Estado que se diz consciente da importância de reconhecer os direitos e as responsabilidades da participação da sociedade civil na “coisa pública” e de uma sociedade

¹⁴ Os conceitos de natalidade, liberdade, espaço público e ação política, trabalhados por Hannah Arendt, também fazem parte do referencial teórico desta pesquisa, e serão analisados no momento em que estivermos trabalhando com a análise dos dados coletados em campo.

civil que reconhece seu poder de mobilização, seu passado de luta e seu potencial de intervenção política e social, entendendo os assuntos de caráter público enquanto seus, pois sempre reivindicou a sua inserção nos debates e decisões sobre eles.

Para Juan CASSASSUS, os processos de descentralização ou desconcentração

“são processos de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, nos quais há um acrescentamento de poder para um ou decréscimo para outros, onde se incluem ou reconhecem novos atores, e onde surgem outros, ou onde se definem novas formas e áreas de poder na sociedade”.¹⁵

Repensar e refletir sobre essas idéias mais gerais a respeito da inserção da sociedade civil no espaço público é importante para que possamos compreender, posteriormente, como se dá a participação comunitária no colegiado escolar e quais as questões mais gerais que fundamentam essa experiência. Isto é relevante, se considerarmos que, trabalhando com a expressão popular, é preciso decodificar sua linguagem para entender o que seu discurso traz implícito em termos de concepções políticas, sociais e culturais. Sair do micro para entender o macro e vice-versa.

Sabemos que várias reformas propostas pelo Estado, ao nível estadual e municipal, já foram implantadas, e o processo de descentralização administrativa já passa por diversos setores públicos como: o processo de municipalização da saúde, da educação, da assistência social; as reformas propostas para a previdência social, onde Estados e municípios são, agora, responsáveis pela manutenção de vários benefícios e onde a comunidade também participa do seu gerenciamento e fiscalização; a implantação de projetos em parceria com a sociedade civil por meio de Conselhos Municipais e Estaduais; entre outros. Resta saber se a sociedade civil vai se mobilizar e preparar um projeto político efetivo para garantir sua atuação frente a estas demandas. Projeto este que deverá definir o que se quer do poder público, a metodologia de ação e os ganhos que esta experiência poderá proporcionar àqueles que estão inseridos no processo e as conseqüências deste para o restante da população. Para tal, será necessário rever os projetos e as concepções de lutas pela participação e pela cidadania, valorizando seus acertos, repensando os seus erros, para compor um jeito novo de agir no âmbito político, de realizar a ação política.

Analisando os processos de modernização das sociedades latino-americanas, CASSASSUS (1995: 96) afirma que eles consistem “na reestruturação mais ou menos radical das estruturas burocráticas (...), com o objetivo de aumentar a eficácia e a eficiência do

¹⁵ CASSASSUS, Juan. Tarefas da Educação. Campinas; S.P.: Autores Associados, 1995; p. 96.

sistema, o que supõe, necessariamente, processos de *reestruturação das relações entre o Estado e a sociedade civil, bem como das relações entre distintos componentes do Estado*”. (grifo nosso)

Partindo dessas considerações mais gerais, o que se quer neste estudo é verificar se a experiência de participação nos órgãos colegiados das escolas, envolvendo a tarefa de participação nas questões públicas, pode proporcionar um aprendizado político para as pessoas envolvidas neste processo, especificamente para os membros da comunidade ¹⁶, na perspectiva de que este se torne um caminho de preparação que conduza a formas de participação cada vez melhores, pois o indivíduo que estará vivenciando o processo participativo poderá construir sua autonomia e adquirir um maior amadurecimento político.

Queremos supor que uma série de experiências do poder público, tendo como base a oportunidade concreta de um envolvimento comunitário, resultará em uma elaboração de novos atores sociais, através da vivência de práticas participativas e até democráticas, ou seja, a experiência cotidiana do comprometimento construiria uma participação futura mais qualitativa ¹⁷.

1. 2 – O Alvo Pretendido

Para abordar o tema proposto, julgamos necessário partir de uma análise do contexto onde, no momento, se efetiva oficialmente um espaço para a participação popular, ou seja, a escola, por onde passam também a preparação para o mundo do trabalho, para o mundo da

¹⁶ Concordamos com as idéias de PETRINI, quando este, definindo o sujeito coletivo concreto, ligado por vários objetivos e referências comuns, descreve o que entendemos por comunidade: “Entende-se por sujeito coletivo popular uma agregação humana, que compartilha condições semelhantes de vida, acredita e faz experiências dos mesmos valores, a partir dos quais constrói a sua unidade e sua atuação na sociedade, um conjunto de pessoas que reconhece ter raízes culturais e religiosas comuns”. Consideraremos, nesta pesquisa, a *comunidade* enquanto um grupo social “heterogêneo”, mas composto de indivíduos com interesses e objetivos comuns, por viverem condições de vida semelhantes, e que podem estabelecer um determinado espírito coletivo em vários campos sociais ou políticos em seu meio social. Tendo como referência a escola pública, estaremos considerando a comunidade como sendo aquela que se apresenta fora das unidades escolares e que não mantém qualquer vínculo técnico ou burocrático com a mesma (anterior à participação no colegiado), definindo, portanto, os pais, as famílias de alunos e outros representantes comunitários. Nota-se que não estamos considerando o grupo de alunos como comunidade, pois ele está ligado à escola e encontra-se submetido a um aprendizado já pré-elaborado. Apontamos, ainda, a distinção entre *comunidade* e *comunidade escolar* – que muitas vezes são descritas como referência a um mesmo grupo –, entendendo a segunda como todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com os projetos e “destinos” da escola, sejam pais, professores, alunos, funcionários da escola, direção e o corpo de assessoria da mesma.

¹⁷ Estaremos trabalhando o conceito de “participação qualitativa” no item 2.3, onde analisamos as concepções sobre participação.

política, a formação de conceitos, valores e suas transformações.

Para realizar a tarefa de investigar como se dá um processo de aprendizagem político-social e a construção de uma participação qualitativa, a partir das experiências de cunho participativo na gestão pública, este trabalho focalizou a realidade do processo de democratização da educação em curso no Estado de Minas Gerais, iniciado na década de 80, e de como se processa a participação da comunidade, na tentativa de realizar um diagnóstico desta prática. Com base nas inúmeras incursões mineiras neste campo, esta pesquisa se debruçou sobre a proposta de análise de um caso específico: a implantação e o funcionamento da gestão participativa (colegiada) nas escolas públicas municipais de Ouro Preto. Apesar de ser uma prática recente, com início em 1994, a partir do processo de municipalização das escolas, acreditamos que sua abordagem será rica, se considerarmos que pudemos acompanhar o processo desde o seu início – da etapa de sensibilização e mobilização da comunidade, passando pela constituição dos colegiados e seu funcionamento cotidiano – até a verificação de seus resultados, para a escola e para o grupo de representantes da comunidade.

Portanto, o cenário que se apresenta para esta investigação é a experiência de implantação da administração colegiada nas escolas da rede municipal de Ouro Preto/Minas Gerais, no período de 1994 a 1997, totalizando 13 experiências participativas, das quais 4 serão tidas como amostragem para pesquisa.¹⁸

Diante dessa amostra, abordamos as formas e estratégias de participação dos representantes da comunidade neste novo processo de gerenciamento da escola pública. O objetivo era analisar, a partir da compreensão da dinâmica das relações sociais que se estabelecem, se a vivência da gestão colegiada, enquanto instância político/participativa, pode propiciar à comunidade algum tipo de aprendizado, para que ela possa elevar esta experiência a outros níveis sociais, acreditando que a participação da comunidade nas decisões e gerenciamento de um organismo público pode se apresentar como meio e fim para a realização plena da cidadania e do exercício democrático.

Uma das tarefas centrais que orientam este trabalho é a de averiguar como se dá a participação dos representantes da comunidade na administração escolar. Qual a reação deles frente à possibilidade de estarem inseridos nos processos decisórios da escola, e de estarem participando de um organismo que até então era considerado, exclusivamente, como governamental. Esta questão é essencial para percebermos o que e como a comunidade

¹⁸ Os critérios utilizados para a escolha desta amostragem estão definidos no item 1.3 (A Vereda Metodológica), que descreve os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

concebe esta forma de intervenção, que impressões e que aprendizado pode absorver a partir deste processo.

Para o estudo desta realidade específica, será abordado o conjunto de experiências colegiadas no universo de 13 unidades escolares que se *propuseram* ¹⁹ a descentralizar a sua gestão, considerando que, no início do processo, não havia uma exigência ou uma lei que regulamentasse a obrigatoriedade dos órgãos colegiados na rede municipal de ensino.

O tema de nossa investigação surgiu a partir de dois fatos distintos, mas intimamente interligados. O primeiro, foi resultado de minha experiência profissional como Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, onde foi possível participar da coordenação de projetos que envolviam uma concepção de educação comunitária ²⁰, além da questão formal da escola, e que atingiam a totalidade da comunidade nas suas diversas demandas pela educação. As metas de trabalho se direcionavam para a socialização de informações sobre inúmeros temas e com a garantia de acesso à educação, cultura e lazer, para aqueles que freqüentavam a escola e para os que abandonaram ou já cumpriram seu tempo na escola formal. Um desses projetos passava pela necessidade de trazer a comunidade para dentro da escola, no sentido de transformar esta em espaço efetivamente público, onde se constituiria como um centro de referência cultural e social para toda a comunidade.

Atuava diretamente com a implantação e acompanhamento dos órgãos colegiados nas escolas municipais de Ouro Preto. A princípio, numa tentativa de estabelecer, junto à comunidade, a idéia da necessidade de sua participação para decidir sobre os serviços educacionais que afetariam diretamente seus filhos, enquanto usuários diretos das unidades escolares, e a possibilidade da comunidade também usufruir de certas propostas definidas para e pela escola. A experiência de participar desse projeto trouxe muitas dúvidas e uma série de questões a serem consideradas, ao presenciar de forma direta como essa proposta afetaria a relação entre os funcionários da escola: o surgimento de sérias discussões pedagógicas, a resistência de professores e diretores de muitas unidades escolares, o despreparo e a autodefinição de incapacidade por parte da comunidade frente a esta nova proposta.

O segundo fato surgiu com minha preocupação profissional na efetivação de um projeto político para o trabalho da Assistência Social que polarizasse e estimulasse as

¹⁹ É importante ressaltar que os colegiados constituídos, na sua maioria, foram uma exigência de alguns representantes da comunidade que já participavam ativamente da “vida” das escolas de seus bairros, ou partiram da iniciativa dos próprios professores e/ou diretores.

²⁰ Essa concepção será abordada no item 3.2, que trata da mobilização da comunidade para a participação nos colegiados escolares e do papel da educação comunitária nesse processo.

soluções coletivas rumo à democracia, estabelecendo um comprometimento com as classes subalternas e excluídas, público-alvo da Assistência.

Durante meus estudos na graduação, acreditava que o trabalho do Assistente Social passaria, essencialmente, pela responsabilidade de garantir à sua clientela o acesso à informação e orientações que lhe permitissem ascender em sua condição social, no sentido de iniciar um processo de conquista de seus direitos e de viabilizar sua cidadania.

Ao me deparar com a prática cotidiana do Serviço Social, em diversos setores públicos e privados, e em áreas distintas, percebi que o trabalho da Assistência Social ainda se encontrava restrito ao repasse de benefícios e ao atendimento de condições sociais emergenciais. Isto não estava coerente com o discurso e a luta desta categoria profissional, que reivindicava uma Assistência Social enquanto direito, elevada à política social, e que teria enquanto proposta para discussão de suas diretrizes e ações, uma elaboração coletiva e conjunta entre os usuários da assistência, a comunidade em geral, os trabalhadores sociais e o poder público. Mesmo com a regulamentação da Lei Federal n.º 8742/93 (Lei Orgânica de Assistência Social), que definia os princípios e formas de atuação da Assistência Social no País, e que contemplava várias destas propostas democratizantes e de trabalho pela cidadania, na prática, o cotidiano do Serviço Social apresenta-se, ainda, assistencialista e paternalista.

Em meio a um período de críticas e expectativas em relação à mudança efetiva da atuação profissional, passei a exercer atividades na área da educação que se apresentava, ainda, como uma nova forma de intervenção do Serviço Social: Assumir o trabalho em uma Secretaria Municipal de Educação possibilitou-me a fusão entre o objetivo da educação enquanto dinamizadora de um processo de formação de cidadãos críticos com a possibilidade de vivenciar e colocar em prática um projeto político da assistência social, através de um trabalho com a comunidade (neste caso, especificamente, com a comunidade escolar, envolvendo, além dos funcionários das escolas, os alunos, pais e a comunidade em geral).

Os projetos elaborados pela equipe interdisciplinar, à qual me integrei, definiam atividades que abrangiam um atendimento global à comunidade do município, objetivando, principalmente, a socialização de informações e a garantia do processo de conquista de autonomia por parte dos indivíduos, a partir de projetos educativos e de geração de renda.

Além desses fatores, na discussão da implantação e do funcionamento dos órgãos colegiados no município de Ouro Preto, pode-se incluir a questão do papel do “pesquisador participante”. Neste caso, o profissional atuante na pesquisa apresenta-se também como responsável por um projeto que objetivava a reflexão com a comunidade para que esta

ocupasse o espaço que lhe é de direito. E que visava também à capacitação comunitária para garantir voz ativa no processo de reivindicação e decisão sobre os rumos da política educacional. A viabilização de um trabalho de preparação e acompanhamento dos representantes comunitários participantes do colegiado proporcionavam-lhes o acesso às informações necessárias para garantir um embasamento na construção de seus conceitos e opiniões, e orientações suficientes para permitir-lhes elaborar suas próprias estratégias de participação. Esta abrangência implicaria, de forma mais efetiva, a discussão de suas reivindicações e idéias, estabelecendo uma situação de compreensão com a existência de interesses divergentes e a percepção de que estes podem ser confrontados e discutidos em prol do projeto da escola.

Para analisar a presença deste profissional nesse processo, podemos nos fundamentar nas afirmações de GOHN (1992), que, discutindo a estrutura e as conexões em torno dos movimentos sociais, afirma que “não existe movimento social puro, isolado, formado apenas de participantes populares, da base. *Sempre há a presença de elementos externos ao grupo demandatário. Externos no sentido de pertencerem a uma outra categoria social, mas existe uma base de coesão ideológica comum que cria laços de afinidades e objetivos únicos*”.²¹ (grifo nosso)

O trabalho do profissional, enquanto mediador e pesquisador do processo de participação e efetivação da gestão colegiada, ocorreu em torno da experiência de intervenção do Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação junto ao projeto de viabilização dos órgãos colegiados nas escolas municipais de Ouro Preto. Sua atuação definia as etapas do trabalho, sua filosofia e a proposta de uma atuação política, que iriam auxiliar a comunidade a ascender em sua condição social através de um aprendizado no fazer cotidiano, e que pode ser aproveitado em outros níveis de suas relações sociais e políticas.

Esta investigação também nos permitiu uma caracterização da administração colegiada nas escolas municipais de Ouro Preto, no que diz respeito à sua experiência prática no interior dessas comunidades. O propósito estava em qualificá-las enquanto experiências democráticas ou não, considerando que abordamos as relações sociais que se estabelecem neste processo a partir da participação da comunidade como um fenômeno novo no gerenciamento da escola pública. A importância dessa caracterização passa pelo estabelecimento de uma hipótese de que, se a vivência desta experiência participativa pudesse proporcionar um tipo de aprendizado político, isso permitiria o início de um processo de construção de autonomia e cidadania pelas pessoas envolvidas no colegiado.

²¹ GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez, 1992; p. 50.

Como afirma SANTOS FILHO (1996), “a vivência e a prática democrática são os instrumentos mais adequados à formação do cidadão e da personalidade democrática”²²

Estamos considerando que a participação é um exercício democrático, por meio do qual aprendemos a eleger o poder, fiscalizar, desburocratizar e dividir responsabilidades, e que os vários canais dessa participação convergem para elaborar condições favoráveis de surgimento dos cidadãos e suas formas de organização. Nesta pesquisa, um destes canais seriam os órgãos colegiados das escolas públicas municipais de Ouro Preto.

Vários são os trabalhos e pesquisas²³ que apontam e enumeram os resultados efetivos e positivos trazidos pelo processo de gestão participativa na escola para as instituições escolares e para o sistema educacional como um todo, prevendo o sucesso da gestão colegiada nas várias experiências já em curso e as vantagens que a participação e a presença freqüente da comunidade podem proporcionar para a escola e para o ensino.

Mas, nesta pesquisa, levantamos uma pergunta: a quem serve esta participação? A divisão de responsabilidades pela escola, a presença mais ativa dos pais na educação de seus filhos, a organização de programas a partir de demandas e reivindicações da comunidade, certamente vêm trazendo benefícios e um retorno efetivo para o funcionamento das instituições escolares. Melhora-se a qualidade dos serviços, do gerenciamento escolar, proporciona-se uma condição de trabalho mais favorável para os professores e funcionários e um aumento de satisfação dos educandos. Tudo isso no âmbito institucional. E para a comunidade, o que fica?

A gestão colegiada proporciona a oportunidade do exercício da participação e do incremento do processo de democratização, iniciando um momento novo para a escola pública. Mas ela pode representar, ainda, um momento de construção para a comunidade, pois esta, enquanto sujeito das decisões e discussões dos problemas e questões da escola pública, e conseqüentemente de interesses coletivos, pode ser capaz de desenvolver, a partir daí, segundo nossa hipótese, outros níveis de formação e organização social e política, bem como promover mudanças sociais em seu meio, através do aprendizado adquirido com a experiência participativa.

Partindo desses pressupostos – o estudo dos colegiados das escolas públicas municipais de Ouro Preto, onde esse espaço para participação popular e o processo de

²² SANTOS FILHO, José Camilo. Obstáculos à Gestão Democrática da Escola Pública. (IN) Revista Educação e Ensino. São Paulo: UFS – Bragança Paulista, vol. 01, n.º 01, mar/ago – 1996. (p.14)

²³ Exemplos desses trabalhos podem ser encontrados em MELLO (1995), VIANA (1995), SANTOS FILHO (1996), PARO (1993), HORA (1994).

democratização das relações sociais têm o seu lugar – pode-se analisar os resultados e os benefícios (políticos e sociais) desta experiência colegiada para a comunidade, que é chamada a participar do âmbito administrativo, político, pedagógico e social da escola.

Tendo em vista essas considerações, buscávamos os seguintes objetivos como norteadores desta investigação:

- verificar como se dá a participação da comunidade no processo de gerenciamento da educação, por meio da prática da gestão colegiada nas escolas públicas municipais de Ouro Preto; e o processo de aprendizado político que se pode processar nestas experiências;
- identificar a percepção e as impressões dos membros participantes do colegiado quanto ao processo de democratização da escola pública, por meio do emprego da gestão colegiada nas escolas de seus bairros;
- avaliar como se dá a estratégia da participação dos membros da comunidade no colegiado e o aproveitamento deste espaço adquirido;
- analisar o trabalho realizado pelo órgão público gerenciador da educação, a Secretaria Municipal de Educação, no processo de implementação da gestão colegiada nas escolas municipais de Ouro Preto;
- determinar os atores participantes do processo de gestão colegiada e as relações que se estabelecem frente às novas experiências de participação;
- perceber os fundamentos teóricos e metodológicos gerados no exercício da gestão colegiada.

Os próximos capítulos são resultados do enfrentamento desses desafios propostos, esperando que se tornem um conjunto de idéias que fundamentem um novo enfoque sobre a importância de se incentivar, cada vez mais, a concretização de instâncias participativas nos diversos setores sociais, possibilitando um crescente aprendizado e amadurecimento político da comunidade. E a partir deste ponto, vislumbrar, para as próximas décadas, uma dinâmica de participação comunitária realmente QUALITATIVA, que permita a constituição definitiva da cidadania e autonomia dos indivíduos na sociedade.

1. 3 – A Vereda Metodológica

Não é novidade que os passos metodológicos de uma pesquisa devem ser bem determinados, para que o pesquisador, em meio a tantos olhares e respostas distintas advindas do objeto de seu trabalho, possa identificar com clareza o que se quer com a investigação e

onde se propõe a chegar, discernindo sobre o que é relevante para o conjunto de seus projetos. No caso específico deste estudo, todo esse cuidado e atenção devem ser trabalhados, principalmente se considerarmos a existência de um terceiro fator importante, o que se refere à *implicação* do pesquisador com a sua proposta de trabalho.

LUDKE e ANDRÉ rejeitam a crença na “separação entre o sujeito da pesquisa e do pesquisador para que seus valores e preferências não influenciem o seu ato de conhecer”, e afirmam que “é pelo trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas este trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive, e principalmente, com suas definições políticas” ²⁴. Apesar disso, acreditamos que muita cautela deve orientar essa relação, para que a investigação se proponha a apreender e compreender o que se apresenta como novidade para o pesquisador, um dado além do seu conhecimento. O pesquisador deve, então, ter a preocupação de evitar buscar apenas as coisas que estão de acordo com suas hipóteses implícitas ou explícitas.

Nesta pesquisa, esse desafio esteve presente, pois o pesquisador, enquanto profissional atuante e responsável por vários projetos e atividades ligados diretamente ao âmago da investigação, precisou trabalhar, neste caso, pela construção de uma relação livre de “pré-conceitos” teórico-político-ideológicos, e até afetivos, que pudessem, porventura, representar obstáculos frente à ação de “enxergar o real”.

Partindo dessas considerações, a construção de um tema para investigação passou por algumas etapas evidenciáveis. A primeira delas, que caracterizou a elaboração de um projeto de pesquisa, representou uma reflexão do profissional sobre o seu cotidiano de trabalho, para que fosse permitido perceber as “novidades” que as relações e acontecimentos manifestados apresentavam enquanto um tema relevante e atual para a pesquisa educacional, e como essa seria transformada em um PROBLEMA a ser investigado.

Nesta fase, o processo de elaboração do projeto de pesquisa possibilitou a construção de uma análise mais profunda sobre o tema da participação comunitária na gestão colegiada nas escolas públicas e uma reflexão sobre a melhor forma de investigar tal realidade. Este momento permitiu, ainda, um afastamento dos “atropelos” do trabalho cotidiano, para que fosse possível perceber a riqueza de dados que podem ser fornecidos pelo estudo de um processo dado nos acontecimentos do dia-a-dia da escola. Portanto, o trabalho de *acompanhamento* da dinâmica e resultados das reuniões dos colegiados escolares,

²⁴ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986; p. 4.

realizado a partir de um projeto pré-definido pelos profissionais técnicos da Secretaria de Educação, passou a ter um caráter de *investigação*, procurando observar o comportamento e a situação dos representantes da comunidade diante da experiência participativa.

LUDKE e ANDRÉ (1986), ao discutirem a evolução da pesquisa em educação, afirmam que a ação de pesquisar deveria estar bem inserida nas atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador, etc. E, ao defenderem e divulgarem esta posição entre os vários setores da educação, declaram, em relação à pesquisa: “o que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento de seu trabalho.”

O segundo momento consistiu de um levantamento bibliográfico preliminar sobre o tema da *democratização (descentralização e desconcentração), de conselhos participativos e participação em colegiado escolar*. Foi organizado, também, um contato com vários documentos (projetos, leis e discursos) referentes às atividades do poder público em relação à educação e sua proposta de descentralização, com o intuito de analisar o discurso do Estado e compará-lo com a realidade apresentada. Esses documentos oficiais foram coletados através da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.²⁵

Como estratégia para colher outras contribuições para a pesquisa, foi incluída, nos projetos de promoção de eventos de debates e encontros com a comunidade e educadores do município de Ouro Preto, a realização de dois encontros com os representantes de colegiados das escolas públicas estaduais e municipais. Esses eventos traziam consigo o objetivo de trocar experiências e discutir as vantagens e desvantagens da gestão colegiada para a escola e a comunidade (I e II Encontros de Colegiados de Ouro Preto – 1995 e 1996). Essas reuniões foram registradas em gravações de fita cassete, onde constam vários momentos de intervenção de representantes da comunidade que foram de grande interesse para esta pesquisa.²⁶

Definido o projeto de pesquisa, a primeira fase de investigação constituiu-se na delimitação do universo a ser abordado, a definição das categorias de análise que fariam parte da discussão teórica sobre o tema pesquisado, a organização da estrutura da dissertação – que

²⁵ A análise desses documentos consta de uma reflexão sobre o processo de democratização da educação, a do discurso estatal, realizada no Capítulo I, item 1, desta dissertação.

²⁶ Ao longo da coleta de dados da pesquisa, foi realizado um terceiro encontro de colegiados escolares no município de Ouro Preto, em outubro de 1997, contando com a participação de escolas estaduais e municipais, que enriqueceu ainda mais as análises desta investigação.

apresentaria o processo e os resultados de toda a investigação – e a elaboração de um planejamento prévio para abordagem do objeto de estudo.

Para tal, a metodologia utilizada nesta investigação baseou-se em três momentos: 1) o primeiro constitui-se na leitura da realidade, utilizando instrumentais variados na coleta de dados (documentos oficiais, atas e entrevistas) e a observação dos fatos em torno do tema proposto; 2) o segundo visa estabelecer uma crítica a esta realidade, a fim de analisar minuciosamente suas interações, seus atores e sua dinâmica, objetivando aprofundar a sua compreensão para 3) auxiliar na construção de princípios e idéias que possam nortear uma discussão para a elaboração de um projeto concreto de gestão democrática nas escolas públicas do País.

O primeiro momento, de leitura da realidade, compreendeu três procedimentos: a) levantamento de caráter documental, através da análise de documentos legais do Estado pertinentes à democratização da educação, com ênfase à descentralização, e de documentos que refletissem essa prática administrativa; b) realização de entrevistas junto aos componentes dos órgãos colegiados das instâncias internas e externas à escola, ali representadas (funcionários, professores, especialistas e diretores; pais e comunidade; e c) observação direta das práticas de gestão nas escolas, através da dinâmica das experiências colegiadas.

Foram definidas como uma primeira fonte de dados para realização da pesquisa em campo, as análises das ATAS de reunião dos colegiados escolares, já em funcionamento na rede municipal de ensino de Ouro Preto. A expectativa girava em torno de que estes indícios pudessem fornecer informações sobre os resultados alcançados, pela atuação coletiva de indivíduos, para a escola e para a comunidade. Além disso, a percepção de como se dá e com que “força” a reivindicação e a participação da comunidade influi nas decisões finais dos projetos das escolas. A escolha também desta técnica exploratória apresentou-se como apropriada, neste caso, para que fosse possível recuperar toda a história de discussões já ocorridas nos colegiados, desde 1994; para ratificar as informações obtidas com a observação e com as entrevistas; e, principalmente, porque esta pesquisa intencionava estudar o problema do ponto de vista da própria expressão dos indivíduos envolvidos, considerando-se que a linguagem do sujeito é dada também através de forma escrita (via atas de reuniões dos colegiados). Foram também analisados documentos produzidos pelos colegiados, como cartas enviadas ao poder público e cartas abertas direcionadas à comunidade, além dos registros (atas e transcrições de fitas) dos encontros dos colegiados escolares realizados entre as escolas

públicas.

A observação direta constituiu uma técnica importante utilizada como método de investigação, aproveitando o contato pessoal, estreito e direto do pesquisador com o fenômeno estudado. Acreditamos que a observação direta seja a melhor forma de verificação da ocorrência do fenômeno que se quer abordar, pois apresenta vantagens no que se refere a permitir uma maior aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, e por ser de grande utilidade para viabilizar a “descoberta” de algo inusitado em relação ao ontem, visualizando, freqüentemente, aspectos novos do problema.

Considerando, novamente, que a figura do pesquisador, especificamente neste trabalho, acumula também o cargo de profissional atuante sobre o fenômeno a ser estudado, intervindo inclusive como mediador para concretização da experiência de gestão colegiada nas escolas públicas, foi necessário refletir sobre o seu grau de envolvimento no trabalho de pesquisa, considerando que, neste caso, ele atuava como participante no grupo.²⁷

Portanto, em relação à atuação do pesquisador e o tipo de abordagem a ser utilizada, o contato direto e a presença constante do investigador nas várias atividades que envolvem a temática averiguada, faz com que esse trabalho se caracterize como uma pesquisa participante²⁸, que BECKER define a partir do método de observação participante:

“o observador participante coleta dados através de sua participação ativa na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.”²⁹

O que se pretendia com a observação direta da atuação dos representantes da comunidade, durante as reuniões nos colegiados escolares, era realizar um trabalho com duas etapas distintas. A primeira consistia em uma parte descritiva, que compreendesse um registro detalhado do que ocorre no “campo” em relação à *reconstrução dos diálogos*, captando gestos, depoimentos, citações e palavras do grupo, que seriam úteis para analisar e interpretar os dados referentes à visão de mundo das pessoas envolvidas e às conquistas alcançadas ao longo da experiência; e ao *comportamento do observador*, em relação a suas atitudes, ações e

²⁷ Sobre este tema, consultar trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão sobre pesquisa participante, especialmente *Pesquisa Participante*, Brasiliense, 1981.

²⁸ Entende-se como pesquisa participante aquela onde o pesquisador tem um envolvimento integral com seu objeto de estudo, seja dentro ou fora da relação de investigação.

²⁹ BECKER, Howards. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Hiucitec; 1993; p. 47.

conversas com os participantes, enquanto agente de “influência” sobre o grupo. A outra parte é mais reflexiva e incluiu conclusões pessoais do observador em relação aos dados coletados; suas idéias, impressões, dúvidas, decepções e surpresas, que contribuíssem no sentido de ajudar a analisar e confrontar informações com as hipóteses definidas anteriormente. Para tal, organizou-se um *diário de campo*, enquanto instrumento de registro dessas observações.

Foram realizadas, para a fase de coleta de dados em campo, entrevistas dirigidas com alguns representantes do colegiado, que possibilitaram uma captação mais imediata das concepções e percepções do grupo a ser investigado a respeito do tema proposto. Elas puderam ser confrontadas com a observação, representando mais um reforço a esta técnica, pois o entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação, mas precisa perceber toda uma gama de gestos, expressões, entonações, hesitações, enfim, toda uma comunicação não-verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. A técnica da entrevista permitiu, ainda, uma aproximação maior com os sujeitos a serem investigados, facilitando-se o entrosamento com eles e a avaliação de seu desenvolvimento no grupo.

Para a realização desta técnica, foi elaborado um *roteiro de entrevista básico* como instrumento para orientar “uma conversa com finalidade”, mas que permitisse espontaneidade e que realmente apreendesse o ponto de vista dos atores sociais previstos no objeto de pesquisa. ALVES (1991), analisando as técnicas de entrevista em pesquisas qualitativas, aponta que:

“as entrevistas qualitativas são geralmente muito pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que a uma entrevista formal. Mesmo nesses casos, porém, é possível indicar o projeto e o objetivo geral da entrevista, freqüentemente, os principais aspectos que se pretende focalizar. Dependendo do problema proposto, é possível também indicar o número aproximado de entrevistas e o tipo de respondentes (por exemplo, pais, alunos, professores)”³⁰

Foram, então, realizadas um total de 13 entrevistas, com representantes de todos os segmentos atuantes nos colegiados, através das quais obtivemos a fala de cinco representantes da comunidade (pais e outros representantes comunitários), três diretores, quatro professores e um funcionário (serviços gerais), garantindo, assim, a margem de representatividade dos grupos envolvidos direta e indiretamente com a escola. A escolha dos indivíduos entrevistados baseou-se no critério de priorizar aqueles que participaram por mais tempo da

³⁰ ALVES, Alda J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 77, maio/1991.

experiência colegiada nas escolas e de indivíduos que não possuíam, no caso dos representantes da comunidade, qualquer vínculo técnico ou burocrático com a instituição, anteriormente à sua participação na gestão colegiada. Na realização das entrevistas, utilizou-se o procedimento de gravação de fitas, que foram, posteriormente, transcritas.

Treze colegiados escolares, já implantados na rede pública municipal de ensino de Ouro Preto, fizeram parte do universo desta pesquisa, o que permite definir 13 possibilidades de investigação do objeto de estudo. Mas, deste universo, foram definidas como amostragem, quatro experiências, escolhidas a partir de duas justificativas: 1) escolas que possuíam seus colegiados em funcionamento por mais de três anos, e 2) aquelas que possuíam mais de 100 alunos em seu corpo discente, e que, conseqüentemente, possuíam mais funcionários e professores e envolviam um número maior de pais, famílias e representantes de alunos em suas atividades.

É relevante apontar que esta investigação não se pautou somente na abordagem do grupo representante da comunidade, mas incluiu a verificação e a análise das relações dele com os outros atores participantes da experiência colegiada (diretores, professores, funcionários e assessoria). Levou-se também em consideração as opiniões e percepções que estes atores têm da participação da comunidade na gerência de um organismo público como a escola, o que também ajudou a divisar os diversos níveis de elaboração política e amadurecimento dessa comunidade participante frente às decisões nas unidades escolares.

Os métodos utilizados na fase de investigação em campo foram, então, definidos como: a **observação**, que “cola” o pesquisador à realidade estudada; a **entrevista**, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a **análise documental**, que complementa os dados obtidos por outras técnicas e que aponta antigos e recentes aspectos da realidade pesquisada.

O segundo momento de análise da realidade abordada e de reflexão sobre a dinâmica e interações das experiências colegiadas, com ênfase na participação da comunidade, caracterizou-se pelo cruzamento das informações coletadas e dos estudos teóricos realizados, partindo de categorias de análise previamente estabelecidas.

A discussão da participação da comunidade na gestão pública da educação exigiu a análise de alguns temas específicos, para que fosse possível compreender em que este processo se fundamenta, em que ele resulta e qual o seu sentido para o grupo que representa a comunidade nesta experiência colegiada de gestão. Foram estabelecidas categorias analíticas que transitam pelo questionamento da necessidade e da conquista da participação da

comunidade no âmbito dos setores públicos, como a escola, na tentativa de compreender o processo de democratização do sistema educacional – principalmente no município de Ouro Preto – e suas conseqüências políticas para a comunidade participante do processo.

As categorias trabalhadas são de ordem política e operacional, como descentralização, participação, ação política, espaço público, conselhos participativos e gestão. E são importantes para determinar o “olhar” do pesquisador sobre a inserção da comunidade nas decisões de caráter público. Ressaltamos que, no capítulo específico de análise de dados, trabalhamos os conceitos de Hannah Arendt, com o fim de obter um processo analítico mais político dos resultados alcançados na investigação de campo.

Seguindo estes passos metodológicos e de posse do material coletado a partir das várias fontes trabalhadas, pudemos investigar os “mistérios” que decorrem das relações colegiadas, dando ênfase a seu caráter de instância de aprendizado político para uma participação qualitativa, de acordo com a nossa hipótese.

2 – MARCO TEÓRICO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Compreender a dinâmica da participação na esfera pública, a interação entre seus atores, seus instrumentais e as consequências decorrentes deste processo, para vislumbrar um possível aprendizado político para a comunidade, objetivando a formação de cidadãos ativos³¹, requer a elaboração de concepções acerca da sociedade e do mundo nos quais estamos inseridos. Ou seja, é necessário demonstrar a forma e o “olhar” com os quais estamos dispostos a compreender o mundo e as relações humanas.

O que motiva a participação dos pais? Como se caracteriza esse compartilhamento e a quem serve esse “agir”? Qual(ais) a(s) consequência(s) desse “agir” para os atores que se inserem neste processo, principalmente para aqueles representantes da comunidade? São muitas dúvidas que envolvem a abordagem do tema e muitos caminhos que podem ser apontados, se elaborarmos uma nova forma de conceber a experiência colegiada, além da concepção burocrática dos órgãos colegiados – somente para soluções operacionais e de cunho colaborativo – ou de estratégia de acomodação da sociedade e controle do Estado, como é definida por vários autores e, muitas vezes, pelos próprios elementos que dela participam.

Portanto, foram discutidas algumas categorias e autores com as quais nos referenciamos para discutir palavras, ações e idéias referentes ao objeto com o qual trabalhamos.

A definição dessas categorias contempla a forma como enxergamos os fundamentos da experiência colegiada nas escolas públicas e estabelece o confronto entre a potencialidade dessa experiência, em alguns aspectos, e sua realidade prática.

Ao longo do trabalho foi preciso definir as estruturas que permitiram e permitem a inserção dos indivíduos nos assuntos de caráter público e os processos pelos quais essas estruturas se concretizaram, para que pudéssemos alcançar o nosso objeto de estudo.

Os autores e as referências que resgatamos na pesquisa discutem o processo de

³¹ Tendo como referência as concepções de Patrice CANIVEZ (1991), estamos chamando de cidadãos ativos aqueles que exercem responsabilidades políticas em um nível qualquer de hierarquia. Essas responsabilidades podem ser definidas por um status (como são as dos deputados ou do ministro) e também podem ser informais (como os conselhos privados). “O cidadão é então tanto mais ativo quanto mais próximo estiver dos centros de decisão. Em outras palavras, é tanto mais ativo quanto mais participar do governo”. Cidadãos ativos também podem ser entendidos como aqueles que, mesmo não participando da vida pública, estão dispostos a pensar a política. O cidadão que pensa os problemas políticos é ativo ao participar da discussão em qualquer lugar que

descentralização e as instâncias participativas dele decorrentes; qualificam a participação enquanto ocupação de espaços públicos e caracterizam os órgãos colegiados enquanto instâncias que permitem aos indivíduos vivenciar as consequências do movimento de democratização e da participação.

Para a análise dos dados coletados, tendo como referência nossa hipótese inicial, precisamos de subsídios que nos encaminhem para uma análise mais centrada nos sujeitos, que explicita suas motivações e movimentações dentro de determinadas estruturas.

2.1 - De que democratização estamos falando...

Os anos 80 marcaram, definitivamente, uma abertura política no País, que teve na democratização das relações sociais e políticas um tema central. Caracterizou-se como um período de destaque de elementos como universalização de direitos, descentralização, participação, incluindo-os como pauta principal nas discussões e ações públicas e privadas em todas as áreas: saúde, educação, assistência social, habitação, etc. E consolidando esta trajetória, a Constituição estabeleceu bases jurídicas para a elaboração de uma “nova versão” de cidadania, garantindo vários ramos sociais (saúde, educação, assistência social) como direitos do cidadão e deveres do Estado.

A universalização dos direitos surge como um passo importante na transformação das relações sociais, políticas e culturais, anteriormente instituídas, partindo para um importante caminho que leva à publicização do Estado e à construção de uma nova relação política entre este e a sociedade civil.

Queremos dizer que este período se destaca pelo início da construção da chamada cidadania política, que transcende os limites da delegação de poderes da democracia representativa, aproximando-se da democracia participativa, que apresenta novas alternativas para o exercício político. Tudo isso, a partir do discurso e da luta pela democratização.

Portanto, neste item estaremos definindo um tipo específico de alternativa democrática na sociedade, com a qual vamos trabalhar nesta pesquisa, visto que, como já pudemos apresentar, várias são as alternativas de democratização da sociedade e do Estado, principalmente na área da educação. A proposta é abordar uma forma de democratização que permita a real participação da sociedade civil nas discussões públicas, possibilitando a

seja – ao ajudar os outros a compreender os problemas, ele contribui para a formação de uma opinião pública.

concretização de uma dinâmica que, em nossa hipótese inicial, permitirá o aprendizado e o amadurecimento político da comunidade, a partir da efetivação de estruturas participativas.

Estaremos, pois, discutindo a questão da descentralização do poder público que, ao nosso ver, elaborou, para os anos 90, uma maior abertura para a participação da sociedade civil nas decisões públicas em vários setores de intervenção do Estado, principalmente na área educacional, foco desta pesquisa.

É a partir da Constituinte que a descentralização apresenta-se como palavra de ordem no setor político e administrativo, demarcando uma nova ordem política na sociedade brasileira, garantindo-lhe o direito de formular e controlar políticas e, portanto, redimensionando as suas relações com o Estado. O discurso pela descentralização está, portanto, intimamente ligado à reforma do Estado brasileiro.

O processo de democratização do País veio questionando fortemente o padrão centralizador do Estado, pressionado pela crise econômica, pelas políticas de ajuste implementadas nos anos 80 e por outros fatores derivados da crise estatal. É a tensão entre a centralização e a descentralização que determina a redefinição do papel do Estado na sociedade.

O advento da transição democrática foi propulsora da tendência descentralizadora do Estado, com administrações municipais e estaduais formulando e implantando políticas sociais, agora que a carta constitucional alterava as regras centralizadoras implantadas pelo poder autoritário e distribuía melhor as competências entre o poder central e os poderes regionais e locais, inclusive no que se refere aos recursos através da reforma tributária, devolvendo a autonomia e a participação nas decisões a essas instâncias.

Caracteriza-se, pois, a descentralização, como exigência histórica para a consolidação da democracia no País. E vários são os segmentos sociais que visualizam e apontam esse procedimento como uma das soluções para os problemas políticos/institucionais do Estado brasileiro. Estes problemas referem-se à incapacidade do Estado em responder às demandas da população, principalmente no que se refere às necessidades sociais básicas. O Estado, em seus arranjos políticos/institucionais, não contribui mais para um desempenho eficaz das ações governamentais.

Mas é preciso considerar que o termo descentralização está sempre carregado de conotações positivas, mas, como todo instrumento de ação governamental, não possui qualidades exclusivamente precisas, “da mesma maneira que a centralização não é nociva por si só” (STEIN: 1997); se de um lado pode representar um mecanismo de participação que

permite o retorno do poder à sociedade civil, por outro, pode caracterizar-se como uma forma de reforçar o aparelho de dominação, encobrindo uma relação autoritária.

Segundo STEIN:

“a descentralização constitui-se, assim, num instrumento que ganha maior visibilidade na consolidação dos regimes democráticos, não significando, entretanto, que exista sempre uma relação direta e necessária entre democracia e descentralização, já que esta é um processo que pode se dar tanto em regimes democráticos quanto autoritários.”³²

Por essas e outras contradições na concepção de descentralização é que devemos recortar exatamente o que consideraremos, neste processo, em termos políticos e sociais.

O termo descentralização vem sendo interpretado de diferentes formas, o que nos obriga a buscar uma maior compreensão sobre ele, procurando identificar os consensos e as controvérsias que o cercam até a elaboração da concepção com a qual estaremos trabalhando nesta pesquisa.

A descentralização apresenta-se em meio a uma diversidade de situações e conceitos, e vários estudos realizados sobre o tema apontam mais dissidências do que unanimidades. Alguns autores enfatizam a discussão conceitual, outros relacionam o tema às políticas públicas, ou à democracia e, ainda outros, ao poder local. Isso nos permite afirmar que a discussão em torno da descentralização a coloca em contato com vários outros conceitos que abrangem desde a democracia, a autonomia, a participação – no plano político –, até a desconcentração, prefeiturização, a municipalização – no plano administrativo.

Além disso, ela faz parte tanto do discurso neoliberal como das propostas de setores de esquerda, que passaram a defender a estratégia da descentralização, sob óticas distintas, no contexto da crise do Estado, evidenciando, ainda mais, a ambigüidade do termo.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre a descentralização também como estratégia estimulada pelas políticas neoliberais, amparadas pelo discurso da “modernização”, que objetiva diminuir a ação estatal na área do bem-estar social, com a intenção de reduzir as despesas públicas neste setor. A concepção de descentralização como estratégia do gasto público apresenta-se como instrumento importante para atenuar a situação fiscal e financeira do Estado, às expensas do atendimento efetivo das necessidades sociais.

Segundo STEIN (1997), a descentralização como estratégia da administração do gasto

³² STEIN, Rosa Helena. A Descentralização como Instrumento de Ação Política e suas Controvérsias. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. SP: Cortez; Ano XVIII, nº 54; jul/1997; p. 76.

público “identifica-se com a seletividade do atendimento de demandas e de necessidades, e contrapõe-se às expectativas de universalização dos direitos sociais”, e completa, descrevendo a intenção do processo de descentralização, que é o de “neutralizar as demandas sociais, desconcentrando os conflitos e envolvendo a população na busca de soluções para seus próprios problemas. Apresenta-se, aqui, um argumento liberal de par com a tese do Estado mínimo.

Por outro lado, outras propostas de descentralização surgem como objetivo de ampliar a esfera pública envolvendo paritariamente o Estado e a sociedade. Como exemplo de contraponto às teses neoliberais, organizam-se os Novos Movimentos Sociais, que, contribuindo para a elaboração de novas alternativas para melhoria da qualidade de vida e de defesa dos direitos humanos, apresentam reivindicações de políticas sociais mais localizadas, não-hierarquizadas e desburocratizadas. Neste aspecto, a descentralização consiste em uma efetiva partilha de poder entre o Estado e as coletividades locais.

Acompanhando a bibliografia sobre o tema, podemos dizer que a descentralização, seja ela discutida em termos conceituais ou em relação a outros temas (políticas sociais, democracia, participação), é analisada, principalmente, sob dois aspectos básicos: 1) ligada às discussões sobre as ações governamentais e/ou; 2) associada às ações participativas da sociedade civil nos assuntos públicos. Por isso, apresenta-se de várias formas na literatura.

No geral, a descentralização é concebida como uma transferência de autoridade legal e política, para planejar, tomar decisões e gerir as funções políticas, de um governo central para outras unidades de governo ou corporações semipúblicas, organizações não-governamentais, organizações da sociedade civil, etc., estando intimamente ligada a um princípio de reforma do Estado, ou seja, de elaboração de novas formas de relação deste com a coisa pública e com a sociedade civil.

É nesta linha conceitual que admitimos, para a descentralização, diferentes interpretações, a partir de dois enfoques: 1) descentralização governamental – que desloca o poder do governo federal para outras esferas governamentais, ou do governo estadual para outros, como os municípios, ou ainda, do governo para empresas ou entidades de caráter público; ou 2) deslocamento de poder do Estado para a sociedade civil – introduzindo a participação dos cidadãos nas decisões públicas.

É preciso ressaltar que, nas estratégias de descentralização, como a transferência de poder do Estado para as organizações da sociedade civil, estão presentes o processo da participação comunitária, a articulação de uma aproximação do poder público das

reivindicações da sociedade e a simplificação das estruturas burocráticas que aprisionam as iniciativas do governo e ações que sugerem a democratização do poder público, contemplando, assim, novas experiências governamentais e reconhecendo novos atores políticos.

É a partir destas conotações que podemos pensar a descentralização como um instrumento de ação para o desenvolvimento político da sociedade e, não apenas como uma das formas possíveis de distribuição de competências e articulações entre os diversos níveis de governo.

Além de relacionar o processo de descentralização à participação, à autonomia e à democracia, vários textos analisados também se preocupam em fazer uma distinção entre os termos descentralização e desconcentração. Alguns autores acreditam que os termos são sinônimos, outros apontam para sua total dependência, e outros os concebem como condicionantes.

Para LOBO (1990), a desconcentração não afeta a distribuição do poder decisório, atuando apenas no plano físico-territorial; e a descentralização envolveria uma questão de redistribuição de poder, de deslocamento de centros decisórios. CASSASSUS (1990), analisando os processos de descentralização educacional na América Latina, define todos eles como desconcentração, ou seja, como um processo de repasse de atribuições administrativas para esferas inferiores ao poder central. Estas têm como característica maior assegurar uma eficiência do poder central, concretizando-se como um movimento de cima para baixo. O autor conclui que “todo o processo de descentralização passa primeiramente pela desconcentração”. Concordando com esta afirmativa, STEIN (1997) define que a desconcentração é condição necessária, embora não suficiente, para atingir os níveis desejados de descentralização na tomada de decisões. E MOTTA (1989) aponta que a desconcentração seria uma tentativa de abrandar a descentralização excessiva do Estado, e, portanto, seria definida como uma “transferência de certos poderes de decisão aos agentes locais, embora eles continuem agindo sempre por conta do poder central, estando a ele subordinado.” Seria uma espécie de adaptação técnica de descentralização, com o objetivo de melhor repartir o trabalho entre o poder central e os agentes de execução. É necessário enfatizar que a desconcentração não possibilita uma verdadeira autonomia administrativa.

Além da desconcentração, encontramos também a regionalização, para indicar a transferência de determinados serviços do nível federal para os Estados ou para os municípios; a estadualização, que consiste no processo descentralizador de designação de

poderes para os Estados; e a municipalização, que determina o fortalecimento da esfera municipal. Estes dois últimos são um aprimoramento da regionalização.

Condizentes com a realidade apresentada em nosso campo de pesquisa, estaremos priorizando a discussão da descentralização e o advento da participação social dentro do processo de municipalização.

Entendemos a municipalização como a passagem progressiva de serviços e encargos que possam ser desenvolvidos mais satisfatoriamente pelos municípios. Portanto, consiste em transferir, da União e dos Estados para os municípios, as responsabilidades e subsídios necessários para que eles próprios, com autonomia, possam assumir a execução dos serviços públicos que atendam aos interesses da população.

Estamos considerando que o município é a unidade político-administrativa que oferece melhores condições para a prática da participação popular na gestão da vida pública. Partimos da hipótese de que, existindo uma maior proximidade entre governo e sociedade civil, haverá mais facilidade de comunicação e de interação, através da participação e do controle social.

Analizando fatos simples como as várias demandas pela urbanização (calçamento, reflorestamento, rede de esgoto, etc.), é possível perceber que muitas funções e serviços do governo federal e estadual encontram no município a escala mais adequada para sua realização, desde o ponto de vista geográfico, econômico, técnico, financeiro e político. Portanto, a essência do poder local reside em ser a autoridade que está mais perto das necessidades e reivindicações da população. Hoje, avalia-se que 80% das demandas da comunidade, como construção e gestão das escolas, organização de redes comerciais, política cultural, preservação do meio ambiente, entre outros, podem ser resolvidas localmente, e não necessitam da intervenção de instâncias centrais de governo, que tendem a burocratizar os processos.³³

LOBO (1990), analisando o processo de municipalização, afirma que, através dele “pode-se aproximar a sociedade civil do Estado; pode-se atribuir a prestação de serviços a esferas governamentais mais próximas da população e estimular a articulação com a mesma, possibilitando que essa prestação de serviços se torne cada vez mais equânime e universal.”

Ressaltamos que, neste trabalho, entendemos a municipalização como uma articulação de várias forças do município, cujos co-responsáveis seriam a prefeitura municipal e as várias

³³ Ver FRANCO, Augusto. Ação Local: uma nova opção de participação ético-política. (IN) Revista Proposta; nº 61, junho/1994; e GENRO, Tarso. Esfera Pública e Iniciativa Popular. Revista Proposta; nº. 54, agosto/1992.

organizações e entidades da sociedade civil. Definido isto, anulamos questões de localismo restrito e de exclusividade da administração municipal nas decisões de caráter público que caracterizam o processo como simples “prefeiturização”, sem a participação comunitária. A tarefa da administração municipal não é exclusiva da prefeitura e seus assessores: é muito mais ampla e democrática. Envolve todos os cidadãos organizados e conscientes, ao lado das organizações e instituições, que assumirão, co-participadamente, o processo de municipalização dos serviços em nível local.

Partindo dessas análises, podemos concluir que as práticas políticas descentralizadas e participativas deveriam ter como objetivo principal possibilitar, de forma mais direta e cotidiana, o contato entre os cidadãos e as instituições públicas, de modo que estas possam considerar os interesses e as concepções de interlocutores coletivos.

A prática tem demonstrado que municípios fortes implicam uma política de desenvolvimento mais racional e com participação ativa dos atores sociais. A proximidade geográfica, a desburocratização dos procedimentos e a possibilidade de uma efetiva fiscalização das políticas públicas são atrativos que encorajam a iniciativa privada e as organizações civis a tomar parte no processo de retomada de espaço público pela sociedade civil.

Definida a concepção de municipalização, também cenário de nossa pesquisa, devido à realidade da implantação desse processo na educação em Ouro Preto, que se processa desde 1995, nos resta concluir qual o conceito e a forma de descentralização (em meio a tantas controvérsias) com os quais trabalhamos.

O processo de descentralização que diversos autores acreditam, e que concordamos, pressupõe a existência da democracia, da autonomia e da participação. Estas categorias são entendidas, aqui, como medidas políticas das relações de poder, que implicam a existência de um pluralismo, entendido como ação compartilhada do Estado e da sociedade na produção de bens e serviços públicos que atendam às necessidades básicas dos cidadãos. A descentralização só existe no momento em que as decisões locais possuem uma certa autonomia e emanam de uma coletividade, e não do Estado.

Ao falarmos de descentralização, estamos relacionando-a à aplicação da democracia e à participação popular e, portanto, traçamos uma relação direta entre ela e a democratização. Do ponto de vista da democratização, há algumas qualidades em relação à descentralização, que devemos considerar: controle do governo por parte dos cidadãos, a oportunidade da participação popular, o processo de educação para a cidadania e a tomada de decisão pelo

coletivo com atenção às demandas da maioria.

Para nós, o ponto central a ser considerado no processo de descentralização é que este pode estimular e abrir oportunidades para a participação social, mediante o deslocamento dos centros decisórios – a descentralização é um meio para favorecer a participação. Por outro lado, a descentralização só se torna possível através da participação. A descentralização se esvazia quando não se faz acompanhada de efetivo poder decisório, conferindo mera função legitimadora aos participantes desprovidos do direito de deliberar com autonomia, e quando não se cria instrumentos de controle à disposição de todos os interessados.

Portanto, segundo STEIN (1997), é necessária a existência de pré-condições para que a descentralização viabilize processos de participação popular:

“a primeira delas é a garantia de acesso universal às informações necessárias para a gestão, dificultado pela burocracia; outra é a garantia de assento aos segmentos menos poderosos da sociedade na composição de conselhos de direção e, por último, a transparência dos processos de gestão e tomada de decisões.”

Partindo de nossa hipótese inicial, de que a participação nas esferas de decisão pública gera um aprendizado e um amadurecimento político para a construção de uma participação qualitativa futura e a conquista da cidadania, temos o processo da descentralização como fator indispensável para permitir esta ação, pois garante o acesso do segmento popular às decisões de caráter público e coletivo e os aproxima da informação e do conhecimento da realidade.

2.2 - Descentralização requer participação

Quando tratamos do tema da participação, logo evocamos as experiências dos movimentos populares nas décadas de 70 e 80, que marcaram um importante processo de politização da sociedade civil organizada e conquistaram uma grande visibilidade na cena pública do País, onde discutia-se o papel do Estado, as formas de organização da sociedade, a cultura política do País, os direitos sociais e a democracia. Revendo a literatura sobre o assunto, encontramos afirmações sobre as estratégias e a forma específica de reflexão imposta pelos movimentos sociais sobre a nossa sociedade, que são distintas daquelas decorrentes das políticas públicas.

Nos anos 90, análises das práticas coletivas falam da crise desses movimentos e da

imobilidade para participação, e impõem a exploração de temas mais abrangentes, coesivos dos movimentos sociais e resistentes a interpretações lineares desta crise. Paralelo a estes fatos, observa-se uma real desmobilização social e o crescimento da descrença na eficácia da organização.

Para explicar a crise, vêm sendo atribuídas causas de ordem externa, como as políticas neoliberais, a convulsão econômica do País, a descrença na política, a crise das utopias, etc. Causas internas também vêm sendo consideradas e perpassam pela discussão de que os próprios movimentos populares não se fundamentaram em projetos políticos próprios, independentes e autônomos, que garantissem, na atualidade, estratégias que assegurassem seu campo de atuação na sociedade civil voltadas para a discussão da transformação social.

Também corresponde à percepção de que os espaços para a participação foram multiplicados com o processo da constituinte e que as energias sociais não encontraram novos canais de manifestação e conquista, o que permitiu uma certa dispersão de metas correspondentes ao término do processo de transição da política, deixando que ocorresse o fortalecimento de um poder local voltado para o clientelismo e para o particularismo da história de cada lugar.

Entre outros fatores para a crise, GOHN (1992:103) explicita:

“Até 1988 os movimentos construíram uma imagem externa que os representava como detentores de grande força política. Em várias regiões do país eles se articularam às frentes de oposição, ao status quo vigente; criticavam e denunciavam a não propriedade da gestão pública para os setores sociais carentes; formulavam demandas e, em vários casos, apresentavam soluções alternativas para os problemas; resistiam às pressões para se desmobilizarem. Após o processo constituinte, a maioria dos movimentos desmobilizou-se. Algumas de suas lideranças passaram a lutar mais nas fileiras do partido, ou por cargos nas administrações públicas, ou por indicações para concorrerem a cargos eletivos. Devido às pressões que o clero latino-americano passou a receber de Roma, a ala progressista da Igreja Católica retrocedeu. A evangelização retomou progressivamente o lugar da política nas comunidades e movimentos de bairro. As verbas internacionais, oriundas das agências de apoio a trabalhos comunitários em regiões carentes, escassearam. (...) Criou-se uma rede de organizações não-governamentais especializadas em assessorar os movimentos populares. Mas, como estes refluíram, as ONGs deixaram de ser estruturas paralelas de assessoria e foram, progressivamente, ocupando o lugar dos próprios movimentos.”

Portanto, a marca que caracteriza a conjuntura política atual é a indefinição, que explica a proliferação de arenas políticas transitórias que estimulam as metas de curto prazo, que absorvem a energia dos indivíduos sociais – que poderia estar voltada para a defesa de

transformações mais abrangentes e profundas. Portanto, vive-se uma realidade em que a não explicitação de projetos abrangentes estimula a difusão de novas racionalidades políticas, competitividade e processos de insatisfação social frente a lideranças e metas.

O espaço conquistado pelos movimentos populares em períodos anteriores tende, atualmente, a ser substituído por processos sociais caracterizados como fenômenos de multidão, que fundamentam-se muito mais no poder de divulgação de determinadas idéias-síntese do que em plataformas coesas de reivindicações.

Soma-se a esta situação o efeito desmobilizador, nítido em tempos atuais, após o período da constituinte, quando as conquistas legais substituíram, em grande parte, o planejamento e os compromissos orçamentários com o enfrentamento da questão social; além do discurso político pelas racionalizações econômicas e de critérios de eficácia.

Por isso, observamos que encontra-se em andamento um conjunto significativo de mudanças no agir social, cada vez mais pressionado por essas exigências de eficácia imediata e pelo discurso econômico na atual conjuntura política. Esse mecanismo de ação, próprio da dinâmica da sociedade civil, encontra-se envolvido por novas racionalidades econômicas e administrativas, mesmo que isto não tenha produzido processos correspondentes à construção de identidades sociais e políticas. Além disso, esse processo não tem implicado, necessariamente, em uma ampliação de poder para as classes populares; ao contrário, as diferenças entre grupos sociais têm-se tornado mais evidentes, dissolvendo a aparente unidade da sociedade civil. Por outro lado, a sociedade ainda não encontrou novas formas de organização e inserção que correspondessem a essa nova conjuntura.

O que se apresenta neste cenário é, então, a exigência de um novo tipo de atuação social das forças envolvidas com os interesses populares e que estimulasse o reconhecimento das potencialidades de cada comunidade e seus atores sociais frente às disputas políticas em desenvolvimento. É neste sentido, e nesta busca de novos espaços e de renovação da forma de atuação da sociedade civil no âmbito público, que compreendemos a participação da comunidade em espaços como a escola pública, procurando discutir a construção de uma nova estratégia de participação frente às diretrizes e ações do Estado.

A falta de projetos socialmente consistentes ao plano nacional tem estimulado, no poder público, nos últimos anos, a concentração de expectativas em torno da descentralização e da participação social. O próprio conceito de gestão autônoma e colegiada em setores públicos, principalmente no sistema de ensino público, vem inspirando-se em teorias organizacionais recentes e em inovações administrativas empresariais, frutos de novas formas

de organização dos interesses econômicos e da inserção da sociedade em uma nova (e selvagem) divisão internacional do trabalho e em uma rígida segmentação entre as classes sociais.

Propostas como estas têm sua origem em processos como a globalização e a revolução técnico-produtiva na economia mundial, somados às alterações no processo de trabalho, nos sistemas de gerenciamento e no consumo, que fazem com que, por exemplo, o papel da educação, principalmente a pública, seja questionado no final deste século. Diante disto, do Estado são cobradas soluções para a crise do sistema educacional, que tem como maior desafio responder à situação atual e agir frente aos impactos provocados pela globalização e por outros fatores da modernidade.

GOHN (1997) afirma que “nos anos 90, a agenda política das elites dirigentes se modifica em função de problemas internos e das alterações que a globalização e as novas políticas internacionais passam a impor ao mundo capitalista. Nesta agenda *só há lugar para a participação e para os processos de descentralização construídos no interior da sociedade política, pois as formas de participação direta foram se institucionalizando*”. (grifo nosso)

Analizando a área da educação, que é o nosso foco de pesquisa, podemos ainda afirmar que os problemas por que passam os projetos educacionais brasileiros estão intimamente ligados à crise do Estado (política/social/econômica). E que a tendência para a busca de soluções é permeada pela discussão da participação social nos processos educacionais públicos. É consenso, entre vários autores, como PACHECO (1995), que a crise do setor público educacional vem da forma como o Estado vem administrando o ensino público: uma atuação de caráter centralizador, acumulando a desarticulação e o gigantismo do sistema – para atender à demanda criou-se uma grande estrutura burocrática que transformou a escola e a rede de ensino em organizações complexas. O modelo administrativo centralizado não permite uma gestão direta, necessária para agilizar a solução de problemas nas escolas; formas de colaboração de outras esferas sociais são rejeitadas, supervalorizando os níveis centrais do sistema, além da falta de transparência e informações de ordem financeira e orçamentária, que permitem a persistência do clientelismo e do favoritismo político. E autores como RODRIGUEZ (1995) entendem que o ponto central para ser enfrentado na atual crise educacional é “a crise de gestão dos sistemas educacionais”, onde a descentralização aparece como tema consensual e principal medida para o enfrentamento da crise.

Adolpho PACHECO (1995), em seu trabalho sobre “Alternativas para uma Gestão

Democrática na Educação”, descreve:

“Repensar o atual modelo educacional é pensar em uma política preocupada com a qualidade do ensino; que prepare novas gerações para as necessidades reais da sociedade brasileira; (...) que garanta a gratuidade do ensino para todos; que estabeleça a convivência da pluralidade de idéias rumo à formação para a cidadania; e que, sobretudo, *esteja aberta à participação comunitária direta ou indiretamente envolvida com a educação.*” (grifo nosso)

Juan CASSASSUS (1990) entende que a iniciativa da descentralização no campo da educação tem partido do centro e não dos outros segmentos do sistema. E, a partir disso, critica essa iniciativa, afirmando duas hipóteses para a descentralização como uma estratégia de governo: “descentralizar para debilitar outros focos de poder e fortalecer o centro”, ou “para que o Estado recupere o poder é preciso fortalecer os setores da sociedade civil”.

Mesmo que, analisando criticamente alguns casos, tendêssemos a concordar com o autor, não podemos anular um processo histórico anterior de luta pela ocupação do espaço público das decisões educacionais por vários segmentos da sociedade civil. Portanto, resgatamos os dizeres de SAMARTINI (1995):

“Considerar utópica a visão de novas formas de relacionamento entre escola e usuário, é não atentar para as condições objetivas de mobilização da sociedade, que já concretizam, aqui e ali, situações em que a comunidade interfere na escola do Estado e dela se apropria, em busca de seus interesses.”

E a defesa de SADER (1988), para as alternativas de gestão democrática:

“A descentralização reflete o processo de socialização e participação, no qual enfatizam aspectos como a qualidade de vida ligada à identidade grupal e onde se privilegia a relevância cultural como critério dominante para a formulação de políticas e da administração educacional.”

O fato é que, com o amadurecimento do processo de redemocratização do País, vivenciado em conjunto com os processos de reestruturação da economia e de reorganização do Estado, gera-se uma demanda de envolvimento da sociedade civil e de suas entidades representativas em outras questões como: finanças das administrações públicas (como os recursos das escolas), as formas de financiamento das políticas urbanas (através do orçamento participativo), a resistência frente à privatização de empresas de serviços urbanos, entre outros. O aparelho do Estado tornou-se mais receptivo à participação popular e os grupos populares vêm sendo reconhecidos como interlocutores necessários quando da implantação de políticas sociais.

Entretanto, a democratização do aparelho estatal é um processo longo, que requer

mudanças concomitantes em várias redes de influência política e que marca uma certa falta de sincronismo, tanto na promoção de políticas participativas quanto na ação da sociedade organizada e dos movimentos sociais. É no encaminhamento das negociações que podemos encontrar os sinais de abertura ou resistência às demandas populares.

Neste sentido, a sociedade civil vive um novo momento: deve se preparar para responder à institucionalização da participação e repensar sua atuação como indutora de mudanças na “nova cultura política popular”.

Segundo SILVA (1997) , o que está colocada, hoje, para a luta política – dado o próprio refluxo dos movimentos populares ou das mudanças de sua bandeira de luta – é a via da institucionalidade, no sentido de se garantir algumas conquistas democráticas.

A democratização do Estado e a garantia da participação da população nas decisões e na gestão podem representar estratégias do poder público; cabe à sociedade civil criar espaços autônomos de organização e posturas para assumir a proposição; a administração e o controle das políticas públicas. A participação popular passa, então, a ser componente obrigatório de um projeto alternativo de transformação do poder público conjugando ações transformadoras em dois níveis: no poder público governamental e na sociedade civil. Constitui, sobretudo, abrir espaços para interpretações alternativas às produzidas pela classe dominante e incorporar a sociedade na construção de uma nova cultura democrática, pluralista e baseada no reconhecimento dos direitos dos cidadãos. Então, entendemos que a participação política, com a presença dos sujeitos sociais ocupando o espaço de tomada de decisões, integra a dimensão ampliada de democracia, atuando como instrumento de formação e de controle da vontade coletiva. Segundo CAMPOS (1997), “a viabilização de um ordenamento político/institucional/democrático está diretamente associada à participação da sociedade civil no processo de concepção e gestão das políticas públicas”.

Desse modo, estamos considerando que a proposta de um governo democrático e popular pode significar um processo de descentralização do poder. E esta concepção, por sua vez, materializou-se, inicialmente, através da proposta dos conselhos populares, surgindo a partir de experiências dos movimentos populares. Esta forma de democratização permite incorporar a participação popular no processo de decisão e de planejamento, além de prover e ampliar as formas de consulta à sociedade civil.

Maria da Glória GOHN (1990) afirma:

“Certamente que a nova estrutura de poder irá colocar em crise as atuais políticas públicas, suas propriedades, seus mecanismos de elaboração e de controle. Uma nova estrutura estatal poderá surgir dos conselhos, articulando a democracia representativa e a democracia

E um dos canais de participação legalmente constituído para o exercício da gestão democrática é o Conselho Paritário, que permite a participação com a possibilidade interventiva, com inserção da comunidade nas instâncias de decisão. A experiência de conselhos participativos confronta-se com as experiências de participação através da simples presença dos usuários dos serviços públicos em reuniões e eventos agendados por órgãos governamentais.

A responsabilidade deliberativa, aliada a situações normativas e controladoras, impõe aos conselhos um significativo papel na construção do exercício da democracia participativa. A participação poderá estabelecer um modo de conviver capaz de socializar o universo político, incorporando-o aos indivíduos envolvidos nos mecanismos de definição e de execução dos princípios diretivos da comunidade.

CAMPOS (1997), em seu trabalho sobre “Conselhos Paritários”, define-os como “possibilidade de construção de uma política no País, capaz de conferir visibilidade aos grupos sociais tradicionalmente excluídos do exercício decisório e do usufruto satisfatório dos bens socialmente produzidos”; e COHN (1997), analisando a descentralização do sistema de saúde, via conselhos, afirma que estes promovem “a criação de novos espaços institucionais de participação com poder deliberativo como estratégia política de ampliar, no espaço social, as oportunidades de acesso ao poder”.

A partir dessas considerações, entendemos que, através do conselho paritário, a participação social pode se concretizar e adquirir, finalmente, uma expressão não apenas discursiva, nem jurídica, mas real e operativa. O conselho caracteriza-se como um espaço político-administrativo onde poderão emergir as representações dos diferentes interesses envolvidos, além de significar uma possibilidade de ascensão e de poder das classes populares excluídas.

Como afirma Tarso GENRO (1992), em seu artigo *Esfera Pública e Iniciativa Popular*, o “enfrentamento cultural em todas as esferas da vida social pode criar uma opinião pública independente, um antídoto contra a dominação”.

Mas, é necessário ressaltar que a constituição de conselhos não é uma panacéia, nem a solução para a participação social. É, sim, um componente importante do processo de democratização, embora não contemple o conjunto da cidadania. Isto porque, nos conselhos, temos o envolvimento de parte da comunidade, uma pequena representatividade de um coletivo mais amplo. Portanto, os conselhos representam um caminho para viabilizar e

garantir a participação, mas para que esta seja efetiva enquanto uma prática comum nos vários setores públicos, é necessário mais que a garantia do “espaço” para sua realização. Os conselhos tanto podem ser instrumentos para o exercício de um poder popular quanto podem transformar-se em mecanismos de acomodação de conflitos e de integração a esquemas pré-definidos (GOHN,1990).

Como afirmava GRAMSCI, “não é suficiente criar uma nova forma de arte e novas formas de expressão artística, é necessário criar uma nova cultura, o que se supõe uma nova ética, novas relações morais e uma nova visão da política”.

Enfim, a descentralização vem sendo tarefa e discurso do setor governamental e os espaços para a inserção da comunidade nas decisões de caráter público já foram garantidos em alguns setores através dos conselhos; então, como a sociedade deve se articular para superar a desmotivação dos anos 90 e continuar lutando pelos seus direitos? Que tipo de participação deve ser estruturada, e quais os frutos das experiências que já vêm sendo realizadas?

A partir da abertura para a participação, quando os atores sociais passam a ter um papel ativo nas decisões sobre a elaboração, execução e controle das políticas públicas, é prioritário que se criem novas configurações sociais e novos espaços políticos que determinem uma nova relação com o espaço público. E isso é tarefa da sociedade civil, que vai se inserir neste processo. A participação social vai, ainda, depender do grau de organização dos atores sociais, da identificação e agrupamento dos interesses e dos recursos de poder que esses atores sociais dispõem.

TELLES apresenta as novas formas de conquista de espaços pela sociedade civil a partir do reconhecimento de direitos que instaura novas formas de contratualidade na vida social e afirma:

“É na dinâmica dessa sociedade civil emergente que uma noção plural de bem público é ou pode ser construída, como invenção histórica e política que depende de espaços públicos democráticos nos quais a pluralidade de opiniões se expressa, onde os conflitos ganham visibilidade e as diferenças se representam nas razões que constroem os critérios de validade e legitimidade dos interesses e aspirações defendidos como direitos.”³⁴

Sua reflexão deixa claro que a construção de espaços públicos e a garantia de acesso a eles são resultados de conflitos de interesse e de reconhecimento de direitos que instauram

³⁴ TELLES, Vera da Silva. Sociedade Civil e a Construção de Espaços Públicos. (IN) Anos 90: Política e Sociedade no Brasil: Evelina Dagnino (Org.); São Paulo, Brasiliense, 1990; p. 100.

uma permanente negociação entre Estado e sociedade civil.

A autora também destaca a necessidade de participação enquanto saída para construção de uma equidade e de regras de civilidade nas relações sociais; reflete que “nestes tempos em que se redefinem as relações Estado, economia e sociedade, em que a crença em soluções redentoras não mais se sustenta, em que exclusões se processam numa lógica que escapa às soluções conhecidas, o que parece estar em jogo é a possibilidade de uma nova contratualidade” (TELLES:1990), apontando para uma direção onde a solução seria estabelecer práticas, experiências e acontecimentos que “reatualizem a invenção democrática”, garantindo a prática da representação e da negociação de interesses.

Partindo destes pressupostos, podemos afirmar que espaços de convivência e de participação que geram conflitos, que permitem o cruzamento de informações e trocas de experiências, podem caracterizar novos espaços públicos que, possivelmente, viabilizam processos efetivos de aprendizado e amadurecimento político para constituição de uma participação efetivamente qualitativa. O que estamos chamando de aprendizado político e de participação qualitativa passa pela hipótese de que a oportunidade da participação em setores e decisões de ordem pública, coletiva, faz com que os indivíduos estabeleçam contato com problemas políticos governamentais, conflitos entre o poder público e a sociedade civil e com as demandas comunitárias, acima de reivindicações individuais e particulares. Isto resulta no envolvimento dos atores sociais com novos significados no âmbito político e social, estabelecendo uma noção de identidade coletiva, necessária à participação social e à concretização do processo democrático. Esta dinâmica ainda permite que os atores envolvidos elaborem estratégias eficazes de negociação de seus direitos e assumam posturas para o trato político em outras instâncias sociais.

A participação será qualitativa à medida que se estabelece uma constância na prática de participar dos atos corriqueiros dos indivíduos e em seus grupos sociais. Pois é no dia-a-dia que o sujeito se depara com escolhas onde atua e cria sua própria história. É o cotidiano, reflexo da sociedade, o lugar onde se exercitam a crítica e a transformação do próprio meio, do diário, e do próprio processo histórico. A participação permite a co-responsabilização na formulação de um projeto político e sela a demanda e o compromisso da sociedade civil diante da proposição de políticas públicas e rumo à constituição de um sujeito coletivo e de um projeto efetivamente político para a sociedade.

Considerando essas reflexões, acreditamos cada vez mais no potencial das estruturas participativas e da dinâmica da participação em produzir um aprendizado político para os

indivíduos e garantir o processo de conquista da cidadania. Os processos de descentralização – enquanto estratégias de democratização – e a participação social estão intimamente ligados e podem proporcionar a constituição de novas forças sociais em sujeitos históricos atuantes.

2.3 – Espaço Público e ação política: para garantir o aprendizado político

Discutir as estruturas que permitem a participação e caracterizar a dinâmica participativa dos indivíduos nessas estruturas não são suficientes para determinar um real envolvimento social e político dos indivíduos nas questões públicas.

A participação pode ser garantida a medida que, dessas experiências colegiadas, surgem outras relações que potencializam vivências que vão propiciar um amadurecimento das relações sociais e a elaboração de uma atuação mais políticas dos indivíduos.

Concordamos com GOHN (1988), quando esta autora descreve o caráter inovador da participação:

“Participar é estar presente em atividades que já existem com suas estruturas e finalidades. A priori, não é uma tarefa inovadora no conteúdo, pois quando um indivíduo inicia um processo de participação, ele o faz segundo um sistema de regras já estabelecidas. Entretanto, *a simples entrada de um novo elemento muda a forma do ato participativo e, a médio prazo, poderá mudar também seu caráter, pois os indivíduos não são neutros nem passivos.*”
(grifo nosso)

Mas, aqui, a ênfase está colocada na mudança das estruturas participativas que pode ocorrer a médio prazo. Em nossa hipótese, consideramos uma transformação anterior que se dá no âmbito do sujeito e, portanto, precedente à mudança global.

Entende-se que a análise dos sujeitos e suas realizações tem um caráter dinâmico e, por isso, necessita de uma fundamentação teórica que considere o indivíduo e suas motivações e onde estes sejam considerados atores de um movimento de inserção no cenário dos espaços públicos, como já descrevemos.

Elegemos, pois, os conceitos de ação política, espaço público e liberdade de Hannah Arendt para subsidiar as análises da dinâmica e os resultados sobre a participação da comunidade na experiência de administração colegiada na escola pública.

As discussões teóricas de Hannah Arendt contemplam essa expectativa, pois, suas análises sobre o mundo e as transformações do mesmo na era moderna, que têm como tema central o resgate do espaço político e a inserção dos indivíduos no espaço público, podem nos

auxiliar na compreensão da dinâmica da participação e na articulação da análise dos dados direcionada para a nossa hipótese de pesquisa.

Sua valorização do **espaço público** enquanto o lugar da ação, da **liberdade** reafirmada pela oportunidade da palavra viva e da ação vivida no mundo público e da sua crença na **democracia participativa** nos aproximam desta autora, quando também afirmamos a crença na participação da comunidade na esfera pública enquanto espaço do “agir”, do aprendizado político, que incentiva a elaboração de experiências democráticas no cotidiano dos indivíduos, e na esperança da educação como formadora de cidadãos ativos.

Hannah Arendt tematiza questões específicas que se articulam em torno de uma noção de espaço público enquanto lugar significativo onde a ação e o discurso de cada indivíduo podem ganhar um sentido na construção de um “mundo comum”.

Segundo a autora, a história do mundo moderno é uma caracterização da dissolução do espaço público, pois esta caracteriza-se como uma sociedade despolitizada, marcada pela indiferença em relação às questões públicas e pelo individualismo.

Portanto, a desintegração desse espaço público significa a perda de um “mundo comum”. E essa perda da dimensão da esfera pública significa mais que perder o espaço comum entre os homens, mas também a interrupção da comunicação intersubjetiva entre os indivíduos, onde se formam as opiniões e se constróem os julgamentos, a partir dos confrontos. O mundo comum é uma construção que necessita dessa forma específica de sociabilidade que só o espaço público pode instituir, pois, este só pode se manifestar de maneira real quando as coisas podem ser vistas por várias pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, ou seja, quando todos compartilham um mesmo espaço e podem trocar experiências, confrontar conceitos e discutir temas comuns.

A perda desse espaço - lugar reconhecido de ação e opinião - também significa determinar a perda da liberdade, que exige, para sua efetivação, um espaço politicamente organizado. Isso significa que a liberdade para se concretizar depende da possibilidade de agir politicamente na sociedade.

TELLES (1990), trabalhando o tema do espaço público e espaço privado, afirma que:

“se o espaço público constrói um mundo comum entre os homens, este mundo tem que ser pensado não apenas como aquilo que é comum entre os homens, mas como aquilo que é incomunicável e que, portanto, se diferencia das experiências estritamente subjetivas e pessoais que podem ter validade na dimensão privada da vida social”.

Portanto, garantir a existência do espaço público significa garantir a presença de todas as

opiniões possíveis para que os homens possam se orientar em um mundo que é caracterizado pela “pluralidade” de agentes, pela contingência dos acontecimentos e pela imprevisibilidade dos efeitos da ação que cada qual realiza.

Hannah Arendt (1989) nos apresenta ainda, o espaço público enquanto um lugar da visibilidade e do aparecimento, onde a singularidade de cada indivíduo pode ser reconhecida e apreendida pelos outros, pois, “o mundo é aquilo que surge entre os homens, onde o que cada um trás por nascimento pode tornar-se audível e visível”. Trata-se de definir o espaço público enquanto um locus que só pode ser construído pela ação e pelo discurso entre os indivíduos.

O diálogo é o que possibilita aos homens revelarem as questões públicas a todos os outros, é pela palavra que podemos construir uma interação política. E a ação é a capacidade dos homens de produzir fatos e eventos em um espaço onde é garantido o seu aparecimento para outros homens, e portanto, de caráter político.

A ação é sempre ação sobre os outros homens livres e iguais. Não é possível agir sem se distinguir a outras pessoas. Agir é tomar iniciativas, decisões, é falar, solicitar o assentimento e o acordo do outro, é provocar diversas reações. Quando um indivíduo age, provoca reações diversas e ao mesmo tempo é agente, porque começa algo sobre outros e também é paciente porque recebe as consequências de suas ações.

Agir significa, ainda, na concepção arendtiana, um “começar algo novo”, e no momento em que permite-se começar algo novo, podemos visualizar uma inversão de valores, onde a preocupação passa a ser não mais com o EU, mas com o MUNDO, pois, “se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos, deve transcender a duração da vida de homens mortais” (ARENDT, 1989:16).

É essa inversão de valores, bem como a elaboração de outras concepções e práticas coletivas que vão surgindo ao longo da experiência da ação e do discurso, é que estamos considerando como parte do aprendizado político que a implantação de um espaço público pode permitir.

3 - Democratizando as Relações Sociais na Educação: os caminhos do ensino público

No início dos anos 80, acompanhando o processo de transição democrática no País, instalam-se as discussões nacionais sobre as reformas educacionais voltadas para a democratização do ensino, das estruturas centrais de educação (secretarias de educação, delegacias de ensino), a reestruturação da gestão das unidades escolares e a temática de uma escola mais participativa e aberta à comunidade. Exemplos desses processos são as Conferências Brasileiras de Educação, abordando temáticas como: 1980 - “Política Educacional”; 1982 - “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”; 1984 - “Das Críticas às Propostas de Ação”; 1986 - “Educação e Constituinte”; 1989 - “A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: compromisso dos educadores”.

No contexto das reformas constitucionais e das discussões para a reelaboração da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a década de 80, com o histórico de diversas reivindicações sociais e de experiências e organizações da sociedade civil em prol de seus direitos e melhoria da qualidade de vida, trouxe, como consequência, para os anos 90, uma “vontade de fazer” em relação à educação no País. E nunca se experimentou tanto e se implantou tantas experiências educativas de descentralização e desconcentração nas várias instâncias da educação no Brasil, que se efetivaram não só através do Estado, mas como iniciativas da própria sociedade civil.

Assim, no início desta década, assistimos a um movimento inédito de formulações de propostas que interferiram na administração do sistema educacional em seus vários níveis, considerando que estas são realizações justificadas pela necessidade de responder aos apelos da sociedade civil em suas demandas pela educação e pela necessidade de atender às demandas econômicas ditadas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Com a intenção de discutir especificamente o processo de democratização do ensino, que contempla a temática desta pesquisa, estaremos revelando as propostas e o discurso oficiais dos três níveis de governo (federal, estadual e municipal) em relação às intenções políticas da democracia participativa definida por eles, seja como iniciativa do próprio governo, seja fruto de reivindicações da sociedade civil.

Esse levantamento é importante por dois motivos: primeiro, porque podemos formular um histórico das experiências participativas e de propostas em várias instâncias da educação, principalmente em Minas Gerais, e em Ouro Preto (cenário desta investigação); e segundo,

teremos um resgate da fundação e uma fundamentação da experiência com a qual estaremos trabalhando, considerando que a implantação dos órgãos colegiados na escola pública e outras experiências semelhantes partiram, muitas vezes, de uma política elaborada pelo próprio poder público para mediar suas relações com a sociedade civil, principalmente com os movimentos sociais e organizações populares. Poderemos, ainda, confrontar o discurso do Estado sobre as vantagens e o sucesso da gestão colegiada no ensino público com a realidade com a qual nos deparamos.

Para tanto, realizamos uma análise panorâmica dos documentos oficiais, para detectar as propostas de democratização que passam por várias temáticas – desde a garantia do acesso à escola, passando pela valorização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, até as mudanças na forma de administração e gerência do sistema educacional.

Tomamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, como marco referencial das mudanças na área da educação na década de 90, no País, tendo como consequência mais importante a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu, em Jontiem – Tailândia, em 1990, cerca de 1.500 participantes. Os delegados de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação e outros setores importantes, articulados com técnicos e especialistas, representantes de 20 organismos intergovernamentais e de 150 organizações não-governamentais examinaram os principais aspectos da educação mundial.

O resultado dessa Conferência foram os textos dos documentos que representam um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica, constituindo-se uma ratificação do compromisso para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos – sejam satisfeitas em todos os países. Esse documento final, sob o nome de *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), define propostas em relação à universalização do acesso à educação e a promoção da equidade; ampliação dos meios de ação da educação básica e o fortalecimento de alianças, a partir da preocupação mundial diante do levantamento de dados que caracterizam a seguinte realidade:

- mais de 100 milhões de crianças não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos são analfabetos;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias (...);
- mais de 100 milhões de crianças e adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* traz, explícita em seus registros, a meta de “educação básica para todos” como uma meta viável para os países do mundo inteiro. Isto, devido a uma avaliação positiva dos avanços deste século, que propiciam uma ampla rede de informações à disposição dos países nos diversos continentes ao mesmo tempo, e que são essenciais para a sobrevivência e bem-estar das pessoas, pois abrangem conhecimentos sobre a melhoria da qualidade de vida e diversas modalidades de aprendizado.

Analisando os 10 artigos que compõem essa Declaração, é possível perceber a intenção de democratização em suas diversas perspectivas: (1) de ampliação do acesso à educação, presente nos artigos 3º (UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE) e 5º (AMPLIAR MEIOS E RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA).

ARTIGO 3º

“A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.”

“Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - (...) - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.”

“...É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”

ARTIGO 5º

“O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, necessidades e as possibilidades da comunidade (...).”

“As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos (...) devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais.”

“Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos a questões sociais.”

E (2) a participação de todos no que se refere à elaboração de uma política para a educação, bem como a divisão de responsabilidades entre as diversas instituições e atores que

participam dela, explícitas nos artigos 7º (FORTALECER AS ALIANÇAS) e 9º (MOBILIZAR RECURSOS):

ARTIGO 7º

“As autoridades responsáveis pela educação a nível nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar a educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (...) É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (...). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica (...)”.

ARTIGO 9º

“Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, políticos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar (...)”.

Definidas as prioridades mundiais para a educação básica, a tentativa de viabilizar a efetivação destas propostas nos diversos países se deu através da elaboração de um Plano de Ação para servir como referência e guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral e organizações não-governamentais, e que compreende três níveis de ação conjunta: (1) ação direta em cada país; (2) cooperação entre grupos de países que compartilhem das mesmas características e interesses; (3) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

De acordo com o documento do Plano de Ação, cada país poderia estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, sem deixar de considerar propostas como: expansão dos cuidados básicos de desenvolvimento infantil; acesso universal e conclusão da educação fundamental; melhoria dos resultados de aprendizagem; redução das taxas de analfabetismo adulto à metade; ampliação dos serviços de educação básica aos jovens e adultos; aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor.

Numa análise cuidadosa do documento, a impressão que se tem é a de que este constituiu-se como um conjunto de “tarefas” destinado aos países do terceiro mundo: um roteiro com propostas prontas, ditadas pelos países mais desenvolvidos, preocupados com os problemas educacionais que afetam a economia mundial e que prejudicam a instalação de mercados consumidores. Um trabalho mais apurado sobre esta relação provavelmente

revelaria resultados surpreendentes, pois essa questão fundamenta-se se analisarmos os discursos do mercado mundial. Vivemos um momento de globalização e revoluções tecnológicas que não suportam mais pessoas despreparadas e desqualificadas tanto para a produção quanto para o consumo, que requer, hoje, um novo “sujeito” para a manipulação da produção tecnológica.

A participação de representantes brasileiros na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, teve como consequência direta a elaboração de um documento que definiu metas e princípios da educação básica do País para o período de 1993/2003. Este documento caracterizava iniciativas que concretizassem os discursos e colocassem no papel propostas de como efetivar experiências educacionais no País em busca da democratização do ensino, da ampliação do acesso à educação, da aplicação de recursos com o objetivo da melhoria da qualidade de ensino.

A partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde cada país deveria estruturar seu próprio Plano Decenal de acordo com suas características, prioridades e seu grau de desenvolvimento, foi elaborado o *Plano Decenal de Educação para Todos*, em 1993, indicando as diretrizes da política educacional e traçando estratégias de aperfeiçoamento e adequação aos Estados e municípios brasileiros através da elaboração de seus próprios planos.

“ Os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens, adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”

(Plano Decenal de Educação para Todos; 1993:12).

A forma com que este Plano foi concebido, tomando como referência a característica da heterogeneidade econômica e cultural do País, procurou garantir a participação de várias instâncias educacionais e de vários outros segmentos. Sob responsabilidade do MEC, foi composto, em 1991, um Grupo Executivo constituído de representantes da própria instituição, do CONSED (Conselho de Secretários Estaduais de Educação) e da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), com o objetivo de iniciar a elaboração do Plano.

Segundo relatório do MEC, principal responsável pela organização e articulação para elaboração do Plano Decenal, foi instituído um Comitê Consultivo do Plano, em 1992, com o

intuito de apoiar este processo e ampliar sua dimensão política e técnica, ao qual foi delegada a responsabilidade de elaborar um cronograma e um programa que garantissem a realização de uma série de debates no País com o objetivo de discutir sobre os problemas educacionais e as alternativas e estratégias para enfrentá-los, envolvendo entidades como: CONSED, UNDIME, Conselho Federal de Educação, Confederação Nacional das Indústrias, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/ Movimento de Educação de Base, UNICEF, UNESCO, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional das Mulheres do Brasil, Ordem dos Advogados do Brasil e Ministério da Justiça.

Os resultados desses debates foram confrontados durante a realização da Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília/1993, e incluídos no Plano Decenal. Essa primeira versão do Plano apresentou-se como uma proposta de governo para ser discutida em outras instâncias da sociedade, e alguns debates foram realizados em municípios, Estados, nas entidades de grupos organizados da sociedade, universidades e no âmbito do poder legislativo e judiciário.

O Plano, segundo relatório de avaliação do MEC (1993), também foi enviado para apreciação de vários segmentos sociais. Encontros foram realizados com entidades não-governamentais, possibilitando a contribuição de segmentos dos trabalhadores, patronais, acadêmicos, pais de alunos, associações de classe. Após esses eventos, vários outros foram realizados, na tentativa de recolher, em todo o País, sugestões dos mais diferentes cenários da realidade socioeconômica e geográfica do Brasil.

Consequência de todo esse processo foi a concepção de um documento que traz, em seu discurso, uma proposta de relações mais abertas e transparentes nos espaços públicos, a partir de uma sociedade mais democrática e que considere a diversidade étnica e cultural do país como um fator latente, e que, certamente, influencia nas exigências educacionais dos diferentes grupos e setores sociais.

A segunda etapa do Plano compreendeu o incentivo à produção de Planos Decenais pelos Estados e municípios, tomando como referência o documento produzido pelo MEC com a colaboração da UNDIME, CONSED e entidades da sociedade civil. Segundo resultados obtidos pelo MEC, em 1993, 3.000 municípios já produziram seus planos decenais, que foram avaliados por equipes técnicas.

A terceira parte refere-se à discussão nas escolas públicas. O Plano foi apresentado como um documento-referência a ser seguido nas outras esferas de governo. Trata-se de um

roteiro para discussão e avaliação enviado para 45.000 escolas do País, que deveria ser respondido em forma de relatório-síntese e entregue à Secretaria de Estado da Educação, que já possuía comissões do Plano Decenal compostas por representantes das três esferas do Poder Público e da sociedade civil.³⁵

Segundo Célio CUNHA, representante do Departamento de Políticas Educacionais do SENAF/MEC, o Plano Decenal “equivale a uma agenda mínima da política educacional brasileira, com alguns pontos consensuais: a) professor melhor remunerado, melhor formado; b) elevação do investimento em educação; c) modelo de articulação Estado/Município; d) sustentação das políticas educacionais (continuidade administrativa); e) qualidade dos serviços educacionais”.³⁶

Analisando as “falas” definidas no próprio Plano Decenal, podemos resgatar vários itens que exemplificam estas propostas: “as diferentes clientelas a serem atendidas trazem consigo necessidades de aprendizagem igualmente variadas, exigindo das escolas grande flexibilidade e capacidade de adaptação em seus planos de ensino e métodos de gestão” (p. 47), “o princípio de equalização de oportunidades educacionais com qualidade requer especiais cuidados no planejamento e na administração de recursos do sistema” (p. 47) ou, “faz-se necessária uma redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional, buscando descentralizar e integrar suas ações e possibilitar a gestão articulada dos programas de educação fundamental” (p. 46) e ainda, “as alianças e parcerias deverão resultar em melhor compartilhamento de encargos e responsabilidades dos processos estaduais e municipais na manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino” (p. 53).

Considerando as propostas de descentralização e autonomia na educação, o Plano Decenal de Educação para Todos define, em seu documento, novas modalidades de participação e parcerias em prol da política educacional, fazendo referências à necessidade de manter uma consonância com o contexto de democratização da sociedade que levam a uma reorganização dos espaços de atuação e responsabilidades das várias instâncias governamentais e da sociedade organizada.

Em seu capítulo “Estratégias para Universalização do Ensino Fundamental e

³⁵ É necessário ressaltar que a divulgação do Plano no País foi deficitária e sob responsabilidade das Regionais e Delegacias de Ensino; muitas instituições não tiveram acesso ao documento. Além disso, a avaliação do Plano era feita via preenchimento de um questionário pré-elaborado, que restringia a possibilidade de críticas ao mesmo.

³⁶ Célio CUNHA, SENAF/MEC. Seminário sobre “Municipalização”. IN LIMA, Chopin Tavares, PACHECO FILHO, Adolpho (et alii). São Paulo: Laser Press, Documentos IBEAC; nº 08; 1995.

Erradicação do Analfabetismo”, estabelece vários objetivos de desenvolvimento da Educação Básica, passando pela questão da universalização das oportunidades de aprendizagem, de ampliação da educação básica e investimentos de recursos para a qualidade do ensino. E é no item que define o “fortalecimento dos espaços institucionais de acordo, parceria e compromisso” que encontra-se a proposta:

“(…) fortalecendo a gestão democrática da escola mediante a contribuição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar, que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados.”

(Plano Decenal de Educação para Todos ; 1993:40)

O Plano trata, ainda, de metas globais a serem alcançadas nos próximos 10 anos, e define: “implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica” (PD:1993), entre outros pontos que tratam da gestão da educação em diversas instâncias. Estabelece, ainda, estratégias para alcançar as metas propostas, definindo duas linhas de atuação: (1) atuação sobre a demanda, trabalhando junto aos vários setores sociais a importância da educação fundamental para o desenvolvimento social e a construção da ética e da cidadania; junto aos profissionais de educação sobre a essencialidade de seu engajamento político, garantindo sua representação nos processos decisórios e de controle e avaliação do desempenho do sistema; e trabalhando a mobilização social em torno da qualidade da educação; (2) sobre a oferta, tendo como eixo norteador a conquista da qualidade e da equidade do ensino, compatíveis com o direito social da educação.

A partir dessa linhas de ação, enfatiza o desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, conferindo à escola uma posição importante e estratégica enquanto agente de prestação de serviços educacionais de boa qualidade. Para consolidar essa proposta, define que “fortalecer sua gestão e ampliar sua autonomia constituem, portanto, direção prioritária da política educacional”. Ressalta, ainda, a necessidade de redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional, “buscando descentralizar e integrar suas ações e possibilitar gestão articulada dos programas de educação fundamental.” (PD: 1993).

Analisando a intenção e os propósitos do Plano, este determina um compromisso com a atribuição de uma crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica para as unidades escolares, além do engajamento de amplos segmentos sociais na promoção, avaliação e

divulgação de esforços para a melhoria da qualidade do ensino e a incorporação da participação de entidades, grupos sociais organizados e da família no processo de gestão das políticas educacionais e da escola por todo o País.

Paralelo aos planos e projetos do Estado e da sociedade civil para o setor da educação no País, as décadas de 80 e 90 foram marcadas também pela discussão da necessidade de elaboração de diretrizes nacionais para normatizar a educação no Brasil, buscando uma atualização da legislação que até então regia o sistema, e da própria dinâmica da educação para atender às demandas da população brasileira e para se adequar à nova realidade político-social e econômica do País frente à modernidade e à crescente globalização.

A aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, traz, em seu texto, propostas de profundas mudanças em vários setores da educação, com destaque para a educação fundamental, o ensino médio e o ensino especial. No que se refere à concretização de uma proposta de gestão democrática no ensino público, esta aparece na Lei entre os artigos 12 e 15, definindo para o sistema de ensino a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (art.12 inc. VI) , e para os docentes a tarefa de “colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (art. 13 inc. VI). Como efetivá-la? Através de incentivos e princípios definidos a partir da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14 inc. I e II). Esta lei também garante que os sistemas de ensino deverão assegurar às unidades escolares públicas “processos progressivos de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (art. 15). (LDB – Lei nº 9.394/96).

Vários itens da Lei apresentam um discurso enfático pela democratização da educação, desde a universalização do ensino público, do pluralismo de idéias, da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, passando pelo atendimento gratuito do ensino e a garantia de educação intercultural dos povos indígenas, até a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais, a valorização da experiência extracurricular e a gestão democrática do ensino público.

Contrário a este discurso, a garantia do debate público das prioridades das diversas áreas tratadas na Lei foi negada, pois, ao longo da tramitação desta no Congresso Nacional, o Fórum Nacional, com ampla representação dos setores sociais envolvidos nas discussões das

questões educacionais, foi abandonado³⁷. As discussões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foram desconsideradas, perdendo-se um dos momentos políticos mais ricos da educação no País. As entidades nacionais de trabalhadores da educação, as entidades estudantis, educacionais e científicas diversas, articuladas neste Fórum, defendiam a gestão democrática da educação, com a participação ampla da sociedade civil nas decisões da política educacional, nos níveis municipal, estadual e federal. A defesa deste princípio implicava, principalmente, a escolha de dirigentes da educação básica e superior através de eleições com participação de toda a comunidade escolar.

Portanto, a LDB aponta, mas não sustenta, o princípio de gestão democrática. Trata do tema isoladamente, em poucos artigos (já citados), e de uma maneira muito vaga e ambígua. Foi neste aspecto que a Lei mais perdeu, comparando-a ao projeto anterior aprovado pela Câmara dos Deputados, onde defendia-se uma intenção explícita de avançar contra o centralismo e autoritarismo do sistema educacional. O texto final foi expurgado de tudo que pudesse gerar um compromisso concreto nesse sentido: além de não tratar do Fórum Nacional de Educação, também não se refere ao processo de indicação do Conselho Nacional de Educação, que mantém o controle de sua formação nas mãos do poder Executivo³⁸.

A LDB completou um ano em 1997. Várias de suas diretrizes já foram implantadas ou estão em fase de implantação, e outras em discussão. Acompanhando o processo de elaboração e efetivação desta Lei, tendemos a concordar com SEVERINO (1997):

“prevalece o caráter ideológico da lei disfarçado em sua retórica, não respondendo, mais uma vez, às reais necessidades da população brasileira em matéria de educação (...) O problema todo é que a retórica liberal tem servido quase que de maneira exclusiva para encobrir ideologicamente o total descompromisso com a efetivação desses princípios. De um lado, porque oferecem possibilidades para que a maioria das pessoas possam usufruir das mediações concretas desses princípios. Em segundo lugar, no próprio texto, os princípios são driblados, ou seja, os dispositivos legais não comprometem os agentes a efetivá-los. (...) Desse modo, a lei conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento.”³⁹

³⁷ O II Congresso Nacional de Educação, realizado em novembro de 1997, em Belo Horizonte, articulou uma proposta para a consolidação de um Plano Nacional de Educação. E no que diz respeito à gestão democrática da educação, o objetivo seria recuperar o Fórum Nacional de Educação como instância deliberativa do sistema nacional de educação e recuperar os Conselhos Escolares e Universitários como instrumentos de gestão democrática que garantissem o poder de decisão a qualquer participante, cabendo a cada um igual poder de decisão (a cada pessoa um voto).

³⁸ Anteriormente à aprovação da LDB, a Lei 9131/95 passou a definir o Conselho Nacional de Educação com função meramente colaborativa, normativa e supervisora, e delegar o poder de escolha de sua composição ao Poder Executivo; e a Lei 9192/95, que aborda a democratização da gestão do Ensino Superior, estabeleceu pesos diferenciados entre os segmentos da comunidade universitária para a escolha de dirigentes e composição de órgãos colegiados.

³⁹ SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. (IN) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. (Org) Iria Berezinski. São Paulo: Cortez, 1997. VER

Analisando os discursos governamentais em prol da democratização das relações sociais na educação, é necessário ressaltar os problemas que transcorrem das definições de democracia e participação, que aparecem de forma semelhante nos documentos oficiais e nas referências bibliográficas que utilizamos e escritos que articulamos.

Numa análise mais profunda, essa semelhança não se sustenta e revela uma série de implicações ideológicas que nos permitem detectar concepções diversas.

No discurso estatal, a democracia é entendida como um regime político eficaz, baseado na idéia de cidadania organizada em partidos, na rotatividade de governantes e nas soluções técnicas (e não políticas) para os problemas sociais. A democracia e a participação estão colocadas em um jogo ideológico, que tem como função negar a diferença, ocultar questões políticas e oferecer uma imagem ilusória da comunidade com referência no Estado. Mais uma vez, a democracia é formal, e não concreta; e a ideologia se põe a serviço da dominação social e política dos indivíduos, caracterizando a democracia como algo que se realiza na esfera do Estado. Nas condutas e discursos políticos estatais, tem-se a impressão de que somente quando os indivíduos participam dos assuntos do poder público eles podem ser livres, iguais e exercer sua cidadania.

Para nós, a **prática democrática** tem uma verdade mais profunda do que a **ideologia democrática**. Os direitos sociais e o direito à participação são o cerne da democracia. As idéias de igualdade e liberdade vão além de sua regulamentação jurídica e significam que os cidadãos são sujeitos de direitos. O conflito também é legítimo e legal e as desigualdades e as oposições devem ser respeitadas, pois a comunidade não é una e indivisa e não está a serviço do consenso; ao contrário, está dividida e estas divisões devem ser expressas publicamente. As eleições, o voto, representam muito mais do que a rotatividade de governos e a alternância de poderes, mas simbolizam que o poder não se identifica com seus ocupantes, é sempre um lugar vazio que os cidadãos podem preencher com um representante. Portanto, as diferenças são conceituais e ideológicas.

Especificamente nas experiências participativas, como os órgãos colegiados, não podemos deixar de detectar as implicações ideológicas do juízo de participação. Estas, muitas vezes, parecem incentivar as transferências de atribuições que são de competência do Estado, para a comunidade e os setores privados, e entregar à comunidade as tarefas burocráticas do

processo, mais do que incentivar a participação política e a consolidação de uma autonomia plena para as unidades escolares.

Como exemplo, podemos tomar os discursos do governo do Estado de Minas Gerais, nas reformas educacionais coordenadas pela Secretaria de Estado da Educação:

“A transferência da gestão da escola pública do Estado para a comunidade, o cerne do Programa desta Administração, se figura, pois, como uma ruptura com o passado (...). É chegado o momento de passarmos a respeitar a inteligência e a experiência dos pais, dos alunos e dos profissionais da educação, em especial dos diretores da escola, e motivá-los a assumir papéis de liderança neste movimento em favor do ensino público(...). “A escola deve, então, ter autonomia para proceder desde a simples troca de um vidro quebrado até a substituição de um professor não aceito pelas famílias ou pela escola. Não podemos mais depender de decisões do Secretário da Educação e do Senhor Governador para trocar um vidro quebrado ou para alugar uma sala de aula”.

(GUIA, Walfrido:1991)

Embora não possamos deixar de reconhecer que o envolvimento proporcionado pelos colegiados não esteja fora dessa perspectiva ideológica, acreditamos que a participação não esgota suas possibilidades nesta dimensão. Não está condicionada pelas estruturas nas quais está inserida, pois carrega uma potencialidade que pode ser efetivada pelos sujeitos. É nesse sentido que, mesmo cientes do revestimento ideológico que os processos de democratização possam apresentar, estamos buscando demonstrar que eles ainda propiciam um aprendizado político para os membros da comunidade, que pode servir para compreender e enfrentar essa situação. Por isso, voltamos nossa pesquisa mais diretamente para os sujeitos e não para a estrutura que os comporta.

MINAS GERAIS...

Recorrendo a documentos regionais para verificar as propostas de descentralização e autonomia da educação, percebe-se que o Estado de Minas Gerais, em seu discurso, acompanhou as discussões nacionais sobre as políticas educacionais, também propondo mudanças nas relações entre o poder público e a sociedade civil, no que se refere à educação, influenciadas principalmente pelos princípios da democratização.

Foi então que Minas Gerais, procurando seguir a mesma orientação a partir do

contexto político favorável ao processo de democratização, fez surgir, em 1983, consonante com a volta das eleições diretas para os governos estaduais, um amplo processo de discussão sobre a efetiva participação da comunidade na escola através de instâncias colegiadas (conselhos escolares). Foi feita uma reformulação no processo de seleção para os cargos técnicos e de direção nas escolas públicas estaduais que, até então, eram indicados pelas vias político-partidárias, adotando a implantação das eleições de diretores pela comunidade escolar, com a intenção de caracterizar um rompimento com a prática política clientelista e a superação do procedimento tradicional de seleção somente através de concursos.

Essas orientações foram discutidas no Congresso Mineiro de Educação, no período de agosto a outubro de 1983, e objetivaram a definição de prioridades importantes que orientariam a Política Educacional do Estado. Neste encontro, participaram e foram consultados vários segmentos da sociedade civil, em conjunto com os representantes que se encontravam diretamente envolvidos com a problemática escolar e “os estudos sobre a política educacional indicam que a consequência mais importante do Congresso Mineiro foi o surgimento dos conselhos escolares” .⁴⁰

Também foram estabelecidos, neste encontro, novos princípios que conduziriam a política educacional mineira, enfatizando, principalmente, a necessidade de que a escola pública se universalizasse e atendesse, de modo particular, a população marginalizada. A função social e política da escola passaria a ser definida não só como transmissão e socialização do saber, herdado culturalmente, mas como produção de um novo saber que preparasse os indivíduos para a vida social. E para que essa proposta se efetivasse, a discussão centrava-se na necessidade de mudança na administração da escola com a implantação da gestão colegiada, que, nos dizeres de RODRIGUES (1987), teria como objetivo “superar os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática, e partir para decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar” .⁴¹

No plano educacional mineiro, com as sugestões do I Congresso Mineiro de Educação em mãos, o governo do Estado elaborou vários projetos que propunham a construção de um novo perfil para a escola e estabeleceu mudanças na administração escolar, com respaldo na ação colegiada, requerida pelos participantes desse Congresso.

⁴⁰ COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org). Gestão Educacional e Descentralização: novos padrões. São Paulo: Cortez; Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP), 1997; p. 41.

⁴¹ RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 6ª ed., 1987; p. 70.

O documento-base *Educação Para Mudança*, de 1983 definiu três pontos básicos para orientar a nova diretriz política e pedagógica para a educação: (1) restabelecimento da dignidade da escola pública para que ela desempenhe *seu papel de democratizadora da cultura e do saber* acumulados pelo conjunto da sociedade; (2) recuperação da Secretaria de Estado da Educação como espaço da discussão sistemática e constante da educação e do ensino em Minas Gerais, e (3) *descentralização administrativa e pedagógica e gestão participativa da comunidade* (grifo nosso).

A partir dessas propostas, muitas experiências foram viabilizadas no âmbito do ensino público. Mas a grande maioria não se concretizou, pois surgiram obstáculos, como a resistência do corpo docente e de dirigentes do sistema educacional a estas mudanças, a descrença em projetos de parcerias, a má remuneração dos profissionais da educação – o que desestimula o trabalho –, a falta de preparação e informação da escola e da comunidade sobre as novas propostas, entre outros. Ressalta-se que vários desses problemas, ainda hoje, continuam inviabilizando outras propostas na área da educação.

No quadriênio 84/87, o governo mineiro elaborou um Plano Educacional, tentando se firmar em um discurso coerente com a prática, definindo diretrizes e linhas operacionais que priorizavam a descentralização, articulação e autonomia das diferentes instâncias da administração educacional e a estratégia básica para sua operacionalização. Esta determinava o fortalecimento e a autonomia dos órgãos regionais e a criação de outras instâncias nos níveis municipal e escolar, permitindo a participação da comunidade nas discussões, elaboração e decisão das atividades escolares.

A partir de várias diretrizes desse plano, foi criado um programa específico para incentivar a ação colegiada – “Renovação da Prática Educativa” –, que tinha como objetivo a melhoria das relações internas da escola e o deslocamento de responsabilidades de decisões importantes e de rotina. Os órgãos regionais de ensino, a Secretaria de Educação e seus técnicos somente existiriam para ajudar a fazer a educação.

Esse programa ainda estabelecia dois projetos: a Implementação da Ação Colegiada para a renovação da prática educativa e o Apoio à Ação Colegiada. Ambos tinham como objetivo o incentivo à construção de uma identidade para cada uma das instituições escolares, para que estas pudessem atuar de forma livre e responsável, além de se capacitar a garantir a consecução dos objetivos educacionais. Seria uma forma de preparar funcionários, professores, diretores e comunidade para atuarem no regime de administração colegiada nas escolas estaduais enquanto uma nova instância de debates e decisões relacionados ao

processo educativo.

Esses projetos não se efetivaram por motivos que circulam pela falta de pessoal técnico (quantitativo e qualitativo) para realizar o trabalho nas diversas escolas espalhadas pelo Estado e pela descrença dos próprios técnicos na gestão colegiada, pois considerava-se o despreparo da comunidade como um fato e um obstáculo para efetivar essa proposta.

A partir de 1988, com a divulgação de Programas de Ensino de Curso Normal, a educação mineira passou a discutir, amplamente, o enriquecimento e a elevação dos níveis de exigência da Escola Pública, da Pré-escola e do Ensino de 2º grau, em sintonia com o processo de democratização do ensino e do resgate da Escola Pública mineira.

O início deste trabalho se deu em 1984, quando professores ligados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG iniciaram um trabalho de assessoria a partir de Cursos de Especialização para Docentes e Especialistas da Escola Normal, envolvendo 600 professores.

No quadriênio seguinte, a Secretaria de Estado da Educação desencadeou um amplo debate sobre o processo de revisão curricular com significativa participação dos professores da rede estadual, que culminou na definição dos programas de ensino de Educação Geral em 1988.

Para a organização dessa proposta foram realizados o I e II Encontros Estaduais para discussão do Currículo da Escola Normal, no período de outubro a dezembro de 1987, com a proposta de produzir programas que retratassem o momento histórico e suas diversidades, contrários aos programas produzidos em gabinetes e dissociados da realidade vivida pelos professores nas escolas e nos movimentos sociais que ocorreram na sociedade.

Essa iniciativa representou uma tentativa de reforma educacional a partir da transformação do ensino já no processo de formação de professores para o magistério, para alterar a qualidade do ensino fundamental, capacitando-o a atender aos interesses das camadas majoritárias da população – as camadas populares – principais destinatárias da escolarização básica da escola pública. Neste sentido, a questão era preparar o educador-professor para uma atuação educativa social condizente com a realidade em que atua, já que este é o profissional que estaria na linha de frente, na implantação das novas propostas de programas de ensino.

A discussão passava pela formação de um educador que refletisse sobre as diversas áreas educacionais e sociais, dentro de uma reflexão maior sobre a democratização do ensino. Mais do que ampliar vagas e democratizar a escola, a proposta conduzia-se pela questão da natureza “do que” ensinar.

Nesse processo de reforma do ensino, verifica-se que a elaboração da proposta de currículos e programas, a partir de uma concepção de caráter dinâmico, inacabado, em construção, apresentou sérias dificuldades inerentes à sua metodologia que, de certa forma, inviabilizaram suas metas. Além disso, surgiram obstáculos naturais decorrentes de um grupo composto por profissionais de diferentes regiões do Estado, com formação heterogênea, que complicou a apresentação dos programas, bem como seus pressupostos epistemológicos e teórico-práticos.

No período de 1991/94, o Estado de Minas Gerais implantou mais uma reforma educacional, tendo como eixo central o discurso pela autonomia das unidades escolares. A meta era fortalecer a instituição escola, a partir da delegação de responsabilidade direta pelo seu quadro funcional, pela sua infra-estrutura, seleção de diretores pela comunidade e a condução pedagógica pelos próprios profissionais da escola em conjunto com pais e alunos. Enfim, organizou-se em Minas Gerais uma “reforma educacional cujo propósito mais geral era rever a estrutura burocrática, verticalizada e excessivamente hierarquizada, de modo a dotar as escolas de autonomia” (COSTA: 1997).

Vale ressaltar que, analisando diversos tipos de documentações e as informações sobre os vários planos de reforma e projetos educacionais ao longo dos anos, percebe-se claramente a continuidade do discurso pela mudança política e administrativa da educação e uma repetição de ações para sua implementação.

A proposta para o período 91/94 era a de incorporar nas ações e discussões sobre a questão educacional os vários segmentos envolvidos direta ou indiretamente com a educação, dando ênfase aos órgãos colegiados como forma de gestão dos recursos e das atividades desenvolvidos pela escola. Tinha-se como base o ideal de estabelecer parcerias com a comunidade em nome de uma “nova cara”, um novo perfil para as escolas, buscando a melhoria da qualidade do ensino, revertendo o quadro da baixa eficácia no produto das escolas, criando um projeto escolar dinâmico e compatível com a realidade da comunidade, através de alternativas pedagógicas definidas pelos diversos atores envolvidos com o ensino (diretores, professores, funcionários, pais e alunos), a partir da divisão de responsabilidades para com a educação.

Essas propostas foram implantadas, por resoluções, não só nas unidades escolares, atingindo as comunidades às quais estas pertenciam, como também nas instâncias governamentais (secretarias de educação, delegacias de ensino), com a intenção de possibilitar discussões ampliadas e inserir diversos setores da sociedade na problemática educacional e na

elaboração de políticas públicas para a educação.

Em 1991, documentos publicados pela Secretaria de Estado da Educação – SEE, tinham a intenção de caracterizar a realidade educacional no Estado de Minas Gerais e demonstrar as principais metas e prioridades do governo em relação à educação, fundamentados por um discurso do governo que clama a todos para a participação e define a inovação da forma de gestão pública determinada pela abertura e descentralização político/administrativa do gerenciamento e elaboração das políticas públicas.

Entre os compromissos do governo do Estado de Minas Gerais, no período de 1990/1993, para resolução do problema da baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas, o governo defendeu uma emergente descentralização do sistema educacional:

“A solução para o problema de gerir este sistema requer a descentralização, devolvendo as decisões para a escola, de onde elas nunca deveriam ter saído. A imensa maioria dos problemas do nosso dia-a-dia não são resolvidos em benefício do aluno, (...), do professor, (...), ou em favor da escola, espaço educativo onde os fatos acontecem. O próprio conceito de escola tem que ser rediscutido, tamanho o desrespeito a que essa instituição foi submetida durante os últimos anos.”⁴²

Em relação às prioridades para a educação, que permitiriam assegurar o cumprimento dos compromissos propostos, as metas estabelecidas no plano de governo determinavam: (1) “autonomia da escola” e (2) “o fortalecimento da direção da escola através da liderança da diretora e do colegiado”.

Nas estratégias desse governo, a escola seria o centro das decisões, enquanto as instâncias governamentais (Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino) redefiniriam seus papéis e competências frente à escola, que passa a ser o centro da questão educacional. A autonomia, aqui, refere-se aos níveis administrativo, financeiro e pedagógico, e a escola é concebida como o conjunto de pessoas que nela trabalham, mais os pais e os alunos, onde estes deverão assumir a responsabilidade de resolver seus problemas relacionados à instituição.

Na experiência de Minas Gerais, é possível observar, através da análise de documentos e propagandas oficiais de governo, que, ao estabelecer os programas de governo para a educação, definindo os processos que garantirão a autonomia da escola e a descentralização das resoluções educacionais, surge a discussão de que é imprescindível

⁴² GUIA, Walfrido dos Mares. A Realidade da Educação em Minas Gerais. Conferência proferida na Semana da Educação “A Hora da Chamada”, promovida pela Assembléia Legislativa de M.G.; 1991.

garantir a existência de órgãos COLEGIADOS nas unidades escolares.

“A introdução da família na escola demandará um certo tempo e muito trabalho. É um exercício cotidiano. Porém, é condição ‘sine qua non’ para que qualquer estrutura educacional funcione, em qualquer parte do mundo. Apenas as sociedades em que a família participa do processo oferecem educação de qualidade aos seus cidadãos. A escola funciona mal ou não funciona quando a família está ausente”.

(GUIA, Walfrido: 1991)

Junto à autonomia da escola, uma segunda prioridade do governo é colocada, defendendo o fortalecimento da direção da escola e definindo que esta deve ser composta pelo(a) *diretor(a) + o colegiado*. O diretor da escola passaria a ser legitimado e aceito pela comunidade escolar através de votação direta e, sendo assim, poderia, então, cobrar o apoio da comunidade, assim como esta poderia “reclamar” de posturas e decisões arbitrárias ou autoritárias. A proposta do Estado descreve a possibilidade do surgimento de uma relação objetiva e transparente entre a escola e a comunidade.

“Queremos que a nova diretora, qualificada, crie condições para que as pessoas participem das decisões(...). Quem já fez este trabalho conhece a energia que existe nas pessoas e que pode ser liberada e canalizada para a melhoria do ensino. (...). Todos identificarão as falhas e os problemas da escola e do sistema e irão cooperar para solucioná-los”.

(GUIA, Walfrido: 1991)

Dolores CUNHA PINTO (1995), representante da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, aponta a autonomia da escola como uma estratégia para resgatar a qualidade da educação, oferecendo condições efetivas para que a instituição possa se responsabilizar pelos resultados alcançados. Relata que a proposta de autonomia passou pelos setores administrativo, financeiro e pedagógico. Em relação ao primeiro, “foi possível descentralizar para a escola uma série de procedimentos: atualização e controle da vida funcional dos professores, convocação de professores no caso de substituição, mudança na forma de escolha do diretor”. Quanto ao setor financeiro, a meta do Estado era o repasse de pelo menos 80% dos recursos, e estes “são repassados bimestralmente através da caixa escolar, podendo ser utilizados de acordo com as necessidades de cada uma. O procedimento das escolas tem sido reunir o colegiado para, partindo do plano de desenvolvimento, definir as prioridades de acordo com os recursos disponíveis”.⁴³

⁴³ Dolores CUNHA PINTO. Secretaria de Estado da Educação. Seminário “Autonomia da Escola”. (IN) LIMA,

Considerando essas prioridades, podemos verificar que a autonomia da escola certamente ainda não foi alcançada, principalmente em se tratando do caráter financeiro; a gestão administrativa descentralizada vem sendo praticada com polêmicas e controvérsias; a autonomia pedagógica tem alcançado resultados parciais, ainda indecisa entre os “pacotes pedagógicos” que são enviados pelo governo e a real autonomia da comunidade escolar nos projetos pedagógicos. Certo é que, em termos de recursos, as escolas são extremamente dependentes dos órgãos centrais da educação.

Dando continuidade às reformas no sistema educacional iniciadas em 1991, o governo do Estado anuncia um programa de melhoria da qualidade do ensino fundamental, denominado *Proqualidade* ⁴⁴, tendo como objetivo central a eliminação do “fracasso escolar” (redução da repetência e evasão). Este programa abrange, ainda, a gestão do sistema escolar como um todo, sendo o gerenciamento da escola o ponto principal de discussão, procurando articular diretrizes gerais provenientes de órgãos centrais de administração com mudanças no processo de trabalho das escolas. A proposta é constituir uma formulação de nova política de gerenciamento das escolas e do sistema, buscando uma maior otimização dos recursos.

As ações desenvolvidas pelo *Proqualidade* se agrupam em cinco princípios básicos: 1) busca de autonomia da escola em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos; 2) fortalecimento da direção da escola, via seleção competitiva interna e, posteriormente, escolha pela comunidade escolar, e através da revitalização dos colegiados; 3) valorização e aperfeiçoamento dos professores e demais servidores da educação; 4) avaliação de desempenho nas escolas; 5) articulação entre Estados e municípios, objetivando a otimização dos recursos públicos aplicados em educação.

OLIVEIRA e DUARTE (1997), em pesquisa realizada em Minas Gerais, afirmam que “o princípio constitucional de gestão democrática – artigo 206 da Constituição Federal – em Minas Gerais, traduziu-se no *Proqualidade*” (...); este programa traz orientações que definem medidas consideradas necessárias para uma administração competente, eficaz e participativa do sistema de ensino público”. ⁴⁵

Podemos, em parte, concordar que o documento realmente contenha propostas para

Chopin Tavares, PACHECO FILHO, Adolpho (et alii). São Paulo: Laser Press, Doc. IBEAC; nº 08; 1995.

⁴⁴ MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais (*Proqualidade*). Plano de Implementação 1993/1998. Belo Horizonte: SEE/MG; 1993.

⁴⁵ OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa Roberto. Política e Administração da Educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. (IN) Revista Educação e Sociedade. SP; ANO XVIII, nº 58, julho/1997.

garantir uma administração descentralizada e eficiente, mas é visível, na prática, que a efetivação do programa passou por inúmeros problemas e não alcançou os resultados “eficazes e competentes” a que se propôs. Exemplo disso, verificamos nas nomeações políticas de diretores, que são ainda práticas comuns no sistema público de ensino, excluindo a comunidade destas escolhas; e de órgãos colegiados que existem somente oficialmente para garantir o repasse de recursos para a escola.

Todo esse movimento de mudanças e implantação de novas experiências na política educacional do Estado de Minas Gerais culminou no lançamento de um documento intitulado *Pacto de Minas pela Educação*, em 31 de janeiro de 1994, com a participação do governo do Estado e de várias instituições representantes de pais de alunos, professores, da igreja, movimentos populares, de artistas, profissionais liberais, funcionários públicos, políticos, empresários e meios de comunicação, que assinaram o compromisso.

O documento apresenta-se para a população como o consenso dos participantes naquilo que todos entendiam ser as prioridades no sistema educacional em Minas Gerais, apesar das divergências de cada setor quanto à operacionalização das condições de melhorias para a educação. Sua elaboração foi incentivada e apoiada pelo UNICEF, que reconheceu, através do prêmio “Criança e Paz”, que em Minas Gerais existem programas em desenvolvimento que apontam para uma educação de qualidade para todos. Portanto, o Estado de Minas, a convite do UNICEF, reuniu um grupo de pessoas que definiram, para a educação mineira, metas e objetivos a serem alcançados até o ano 2000:

- 1) **Lugar de Criança é na Escola** - assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar à população de 7 a 14 anos;
- 2) **A Escola só é Boa quando o Aluno Aprende** - melhorar as condições da escola e do ensino para assegurar os fatores de sucesso do aprendizado;
- 3) **Professores Capacitados e Motivados em Cada Sala de Aula** - criar políticas de valorização do profissional da Educação;
- 4) **Todos pela Qualidade da Educação** - estabelecer e fortalecer alianças e parcerias;
- 5) **Escola Pública é Escola de Todos e não Escola do Governo** - fortalecer a gestão democrática com participação da comunidade.

Os objetivos explícitos no *Pacto de Minas pela Educação* movem-se em torno da idéia da necessidade de atendimento às conveniências de cada comunidade, e de que esse processo só pode ser conseguido se todos participarem da vida das escolas, colocando suas demandas,

discutindo as diferentes visões sobre a educação e identificando ações que possam ser realizadas para sua melhoria.

O PACTO estabeleceu-se enquanto uma ação conjunta do poder público e da sociedade civil pela melhoria de acesso e qualidade na educação em Minas, sob a coordenação de um grupo voluntariado e representante de várias entidades públicas, privadas e governamentais. Este grupo mantém uma Secretaria Executiva, na capital do Estado, com representantes de ambos os setores e que se coloca como ponto de referência e sede do movimento; tem, ainda, a responsabilidade de efetivar a mobilização e sensibilização da sociedade mineira, através de debates, seminários, divulgação de ações e avanços do movimento em várias regiões de Minas Gerais.

Segundo informações desta Secretaria e de boletins informativos divulgados com o apoio do UNICEF e do governo do Estado, mais de 100 municípios mineiros e centenas de pessoas já realizaram ações pela melhoria da educação articuladas em nome do PACTO. Em alguns municípios, empresas locais adotaram escolas inteiras, incentivando financeiramente e pedagogicamente seus projetos; em outros casos, a comunidade, através de grupos organizados ou não, participaram no sentido de obter doações de alimentos para reforçar a merenda escolar, para distribuir material escolar aos alunos carentes e visitando as casas dos pais de alunos que se ausentaram das aulas na escola. Outras cidades, via órgãos públicos, criaram cadastramentos de crianças fora da escola e, junto a grupos voluntários, realizaram “arrastões cívicos” para retornar as crianças para a escola. Em cada lugar, sob orientação do PACTO e suas metas para a educação em Minas Gerais, o movimento está sendo desenvolvido de uma forma diferente, “à moda da casa”, e as experiências são as mais diversas.

Outra característica observada entre as diversas prioridades da educação em Minas Gerais, na busca de maior eficiência no gerenciamento do sistema educacional, inclui uma forte tendência de descentralização articulada com as propostas de municipalização. Procedimentos neste sentido foram adotados na concretização de iniciativas de municipalização do ensino fundamental no Estado, pela redução da participação da rede estadual nas quatro primeiras séries. Os argumentos centram-se na maior racionalidade administrativa, que se estaria imprimindo ao sistema de ensino, aliada à economia de recurso para investimentos no ensino de 2º grau.

Pode-se dizer que, no momento atual, dentre as inúmeras reformas do sistema educacional já implantadas no Estado de Minas Gerais, as mais polêmicas parecem ser as

propostas de municipalização, que alteram radicalmente as relações entre governo estadual, municípios e escolas, e impõem para as prefeituras e população de cada município encargos financeiros e morais para os quais nenhum destes segmentos se encontravam preparados. Muitos municípios, na preocupação de se adequarem aos novos tempos e a estas novas demandas, centraram seus esforços no cumprimento das orientações legais e regras da municipalização e se esqueceram de prioridades essenciais como a melhoria da qualidade de ensino, a importância das discussões pedagógicas e, até mesmo, da questão da maior autonomia nas escolas e participação da comunidade na educação, sendo as duas últimas, condições importantes para a concretização do projeto municipalizante.

Percebe-se que, na educação mineira, os problemas para os quais já chamamos a atenção, se repetem. As mudanças em torno do processo de estruturação do sistema educacional também não escapam ao discurso ideológico da participação e pela democratização. As ênfases nas questões operacionais para solução da educação e a necessidade emergencial da responsabilidade da comunidade por esse processo parecem colocar estas mudanças em contato com as políticas neoliberais que adentraram a década de 80. De qualquer forma, somente uma análise que tome como objeto esta relação entre as reformas educacionais de Minas e o neoliberalismo pode trazer respostas a essa questão. Mas isso é uma resolução a ser encaminhada por outra pesquisa.

OURO PRETO TAMBÉM FEZ

No município de Ouro Preto, as discussões sobre as propostas para avanços educacionais chegaram rapidamente, considerando que o município abriga a sede da 25ª Superintendência Regional de Ensino, ligada à Secretaria de Estado da Educação.

A Lei Orgânica do Município de Ouro Preto foi promulgada em março de 1990 e dedica um capítulo específico à educação, em 9 artigos. Além das disposições gerais comuns à maioria das leis municipais e que regem sobre a garantia do acesso ao ensino público e sobre os deveres do município em relação à educação, esta Lei estabelece, ainda, a aplicação mínima de 25% da receita do orçamento para manutenção e expansão do ensino público municipal (acompanhando a lei federal); a definição de programas permanentes de ensino nas unidades escolares nas áreas de meio ambiente, educação sexual, preservação do patrimônio histórico, cultura afro-brasileira e história de Ouro Preto; a assistência ao educando e os

direitos dos profissionais da Educação.

Quanto ao estabelecimento de um caráter democrático e participativo da educação, a Lei Orgânica Municipal definiu a criação e o desenvolvimento, sob coordenação do poder público, do Fórum Municipal de Educação, que garantiria a ampla participação da sociedade civil nas discussões sobre a educação do município. Este Fórum nunca foi instituído.

Uma das formas de organização que garantiria esta parceria entre o Poder Público e a sociedade civil foi a implantação do Conselho Municipal de Educação, instituído em 1994, cujo regimento prevê sua composição com 22 membros, com um mandato de dois anos, composto pela representação das seguintes instituições: Prefeitura Municipal (Secretaria de Educação), 25ª Superintendência Regional do Ensino (Governo do Estado), Colegiados de Diretores de Escolas Estaduais e Municipais, representantes de Escolas Particulares, Escola Técnica Federal de Ouro Preto (ETFOP), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Associação de Servidores da Escola Técnica e UFOP, Federação de Associações Comunitárias de Ouro Preto, representação de Estudantes (UNE e UBES). Este Conselho funciona como caráter exclusivamente consultivo, o que limita o seu potencial de criticidade e autonomia e desmobiliza suas reuniões.

Outra importante parceria propiciada pelo município foi a elaboração do Plano Municipal de Educação, em 1993, que contou com a participação de representantes do governo do Estado, através da 25ª Superintendência Regional de Ensino e do governo municipal, através da Secretaria de Educação. Essa aliança se justificava, considerando que em Ouro Preto há um número significativo de escolas estaduais e algumas delas já constavam do projeto de municipalização. Essa parceria se deu através da assinatura de um convênio de colaboração mútua que o Governo do Estado estava implementando junto a várias prefeituras de Minas Gerais, e que abrangia várias áreas da educação, estabelecendo uma “troca de favores” entre estas instâncias e entre as escolas públicas municipais e estaduais.

O documento elaborado, conjuntamente, destaca como principais metas:

- garantia de atendimento escolar a toda a demanda municipal, através de uma campanha de conscientização da população referente ao cadastramento escolar e à adequação da infra-estrutura das escolas para receber esta demanda;
- municipalização de algumas escolas estaduais;
- organização de programas específicos para atendimento ao excepcional;
- *garantia de gestão democrática nas escolas públicas*; (grifo nosso)
- aperfeiçoamento dos profissionais da educação;
- elevação do padrão de ensino das escolas públicas, unificando ações entre as escolas estaduais e municipais e entre a 25ª SER e a Secretaria Municipal de Educação.

Em 1993, com a posse da nova gestão municipal, que tinha em seu discurso a educação e saúde como prioridades, a Secretaria Municipal de Educação recebeu total autonomia de trabalho. Segundo relato do Secretário de Educação deste município, o primeiro desafio para o seu período de governo – “O Resgate da Escola Pública Municipal em 1.000 dias” – constituiu-se através do cruzamento de necessidades e reivindicações realizadas pelos professores e coordenadores de escolas, reunidos em um encontro realizado entre a Secretaria de Educação e os funcionários das escolas municipais. O objetivo era realizar um levantamento da realidade da educação municipal, avaliar os problemas da educação pública e traçar novas metas. A análise dos desafios da educação no município se pautou em torno da discussão da relação entre o poder público, gerenciador da educação, via Secretaria de Educação, e as escolas, no sentido de pensar sobre a autonomia destas e as estratégias que viabilizariam a democratização de suas relações e de sua gestão, visando uma melhoria da qualidade de ensino e da relação entre a comunidade escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, criada em 1971, no período de 1993/96, contava com 73 funcionários para o desenvolvimento de atividades de planejamento, supervisão de 1º grau, supervisão da educação da pré-escola, assistência ao educando, controle escolar de materiais e merenda, serviços gerais e projetos de extensão e educação não-formal. Esse corpo administrativo dividia-se em quatro diretorias: Diretoria de Assistência ao Educando, Diretoria de Ensino, Diretoria de Esportes e Diretoria de Educação Comunitária.

A rede municipal de ensino é predominante em Ouro Preto. Em 1996, dos 74 estabelecimentos de ensino, encontramos 21 escolas estaduais e 3 escolas particulares. Aproximadamente, 67% das unidades escolares são da Prefeitura, totalizando 32 de ensino fundamental e 18 de pré-escolar, divididas em 36 escolas na zona rural e 14 escolas na zona urbana. A Prefeitura investe ainda em um Curso Profissionalizante de Agropecuária, a nível de 2º grau, possui 7 Cursos de Suplência para educação de jovens e adultos, 3 creches municipais e coordena as atividades de uma unidade do CAIC (Centro de Assistência Integral à Criança), extensão de um projeto do governo federal. O setor educacional de Ouro Preto abrange, ainda, um campus universitário da Universidade Federal de Ouro Preto e um campus da Escola Técnica Federal de Ouro Preto (2º Grau/Técnico) e uma unidade da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que atende à clientela especial do município e da região.

A oferta de matrículas na rede municipal de ensino apresenta-se em torno de 6.500 vagas, que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, são suficientes para atender toda a demanda do município. Atualmente o número de alunos matriculados encontra-se em torno de 5.900 crianças e adolescentes.

Um problema enfrentado pela educação municipal é a taxa de evasão de suas escolas, principalmente na zona rural. O último levantamento de dados realizado pela Secretaria Municipal de Educação em todas as escolas da rede municipal de ensino apresenta os seguintes resultados: até o segundo semestre de 1996, a taxa de evasão de alunos dessas escolas estava em torno de 5%, o que corresponde a um número aproximado de 250 crianças e adolescentes que abandonam a escola já na metade do curso.⁴⁶

Os professores das escolas municipais de Ouro Preto possuem, em sua maioria, qualificação para o magistério, encontrando-se no quadro um professor leigo. 25% dos profissionais da educação possuem titulação de ensino superior. O salário básico é R\$ 259,05 para professores de 1ª à 4ª séries e R\$ 500,53 para professores de 5ª à 8ª séries, por uma jornada de 20 horas semanais, com um acréscimo de 10% de produtividade. O quadro do magistério municipal conta com 399 professores na rede e mais 175 servidores em outros cargos administrativos.

A análise dos percentuais dos recursos aplicados em educação, a partir de dados fornecidos pelo Departamento de Contabilidade da Prefeitura, retrata que o poder público investiu 28,5% em educação nos anos de 1993, 94 e 95; 10,5% a mais, nos 3 anos, do que a lei exige, compensando, por decisão judicial, o que as duas últimas administrações não investiram no setor.

Analisando todo este material informativo, a produção de documentos, projetos, e material de propaganda e de divulgação (jornal e boletins) da gestão municipal no período de 1993 a 1996, percebe-se que o gerenciamento da política educacional no município primou-se pelos seguintes temas: democratização/autonomia; parceria/integração; e qualidade.

Estes dados apontam que o projeto educacional adotado no período de 1993/96 tem como proposta uma política que valorize a dimensão social e cultural dos cidadãos, à viabilização da democratização do saber e a efetivação da participação das comunidades escolares e de outros segmentos da sociedade civil nas decisões da educação. A operacionalização dessas diretrizes ficaram por conta da implementação de parcerias entre os

⁴⁶ Dados fornecidos pela equipe técnica do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto.

vários níveis de governo e de outras instituições do município, sejam públicas ou privadas, do comércio, da indústria, da saúde, educação e assistência social; a criação de espaços institucionalizados para participação da comunidade, como os colegiados escolares, conselhos municipais, associação de pais e mestres; e a definição de novas funções para a Secretaria Municipal de Educação neste novo modelo fundamentado pela democratização e descentralização, pois esta instituição caracterizava-se, na avaliação de seus dirigentes “por um comportamento centralizador e assistencialista em relação às escolas, impedindo-as de conquistarem sua autonomia e aos professores de se sentirem co-responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem”.⁴⁷

Portanto, a Secretaria Municipal de Educação, como órgão catalisador e dinamizador da educação no município, e em processo de transição, estabeleceu em seu projeto pedagógico, para a gestão 93/96, as seguintes funções:

- estabelecer com a sociedade diretrizes para ações de natureza educativa, atendendo à educação em sentido amplo, sem desconhecer as especificidades da educação escolar;
- participar e/ou coordenar ações que valorizem a real dimensão do homem enquanto ser situado e, ao mesmo tempo histórico e dinâmico, em parceria com todos quantos tenham compromisso social com o resgate da cidadania;
- garantir o direito à educação para todos os segmentos da sociedade, priorizando o atendimento aos setores menos privilegiados;
- intervir sempre que o direito constitucional ao acesso e à permanência na escola estiver sendo negado;
- ampliar espaços de discussão sobre a educação no município;
- sistematizar a implementação de uma política de desporto e lazer voltada para o atendimento à comunidade (...);
- *fortalecer a instituição escolar, valorizando o profissional da educação e contribuindo para a democratização e autonomia da escola;* (grifo nosso)
- investir no aperfeiçoamento dos educadores, propiciando a reflexão e inovação na prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Quanto ao processo de implantação da autonomia administrativa das escolas públicas municipais de Ouro Preto, os relatórios da Secretaria de Educação de 1995 e de 1996 demonstram a preocupação do poder público com essa questão e sua importância para o resgate da qualidade de ensino. Assim, paralelamente a outras inovações de caráter político-pedagógico – como, por exemplo, a priorização de projetos voltados para a alfabetização na escola formal (pré-escola, 1ª e 2ª séries do 1º grau) e de educação de jovens e adultos,

⁴⁷ Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto; 1995. (Anexo II).

programas de valorização profissional dos servidores da educação municipal, projetos de erradicação do analfabetismo e a iniciação do processo de municipalização das escolas estaduais –, foram introduzidas, na rede de ensino municipal, mudanças de caráter administrativo e político, na tentativa de racionalizar a gestão do ensino público e facilitar a sua administração, que se apresentava muito ampla e dificultava o acompanhamento mais sistemático do órgão central gerenciador da educação municipal (a Secretaria de Educação); a saída mais viável seria, então, delegar às escolas uma maior autonomia para administrar seus problemas e projetos. Entre essas mudanças se destacaram:

- *promoção da participação da comunidade na gestão escolar, a partir de 1994, por meio da implantação de colegiados escolares nas escolas;*
- *elaboração de um projeto político-pedagógico para a Secretaria Municipal de Educação e para as escolas municipais e revisão dos regimentos escolares com a participação da comunidade;*
- *implantação das eleições de diretores das escolas municipais, a partir de 1995, com ampla participação da comunidade escolar;*
- *elaboração de projeto de assessoria à implantação de colegiados escolares, e posterior acompanhamento daqueles em funcionamento, através de reuniões, orientações técnicas e apoio de profissionais técnicos (assistente social, psicólogo, pedagogo);*
- *elaboração do estatuto do magistério público municipal, a partir de 1993, que reteria sobre os direitos e deveres do funcionalismo público da área da educação e plano de cargos e salários, além de definir novas formas de gestão das escolas municipais. (grifo nosso)*

No processo de democratização e autonomia da educação e das escolas definiam-se como metas a garantia de acesso à educação para todas as crianças do município ⁴⁸, a ampliação dos espaços de discussão sobre a educação através de projetos de debates, encontros e seminários destinados a toda a comunidade, e o trabalho de incentivo à participação da comunidade nas decisões e projetos das escolas municipais.

Destaca-se, aqui, a implantação dos colegiados em 13 escolas públicas municipais – trabalho que vem sendo realizado desde o 2º semestre de 1994 – e, conseqüentemente, a implantação das eleições diretas para diretores nas escolas com mais de 150 alunos, que aconteceu, pela primeira vez, em dezembro de 1995, além da definitiva inserção do hábito de encontros freqüentes da comunidade escolar através das Assembléias Escolares.

São experiências bastante recentes para avaliar êxitos e pode-se concluir que ainda

⁴⁸ Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência Regional de Ensino, em Ouro Preto, há vagas excedentes nas escolas municipais.

estão distantes da situação ideal. Os procedimentos para a democratização das relações educacionais, claramente definidos no âmbito institucional, estão, na prática, limitados por uma realidade heterogênea e ainda despreparada, tanto do sistema educacional quanto da própria comunidade que se faz representada na gestão colegiada das escolas, para a vivência da gestão democrática plena.

Portanto, os caminhos da democratização e do fortalecimento da autonomia da escola se sustentam sobre muita polêmica e os indivíduos envolvidos no processo demandam tempo para incorporar as inovações e se adaptar às novas configurações.

No que se refere à integração/parceria, observa-se, nas metas definidas no projeto político-pedagógico da Secretaria de Educação, a busca de soluções e a superação das dificuldades nas escolas e creches do município, a partir da realização de parcerias e convênios entre a Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura, empresas locais (1 estatal e 4 particulares) e comunidade. Exemplos desta parceria podem ser demonstrados a partir da constatação de inúmeras doações realizadas pela Empresa ALCAN Alumínio do Brasil para três creches municipais de Ouro Preto, uma vez por ano, desde 1993; e o patrocínio de várias empresas e do comércio local aos eventos que envolvem a educação, como aconteceu na I e II Semana da Educação em Ouro Preto e I e II Seminário de Alfabetização de Ouro Preto, entre outros eventos. O setor comercial, forte estrutura em Ouro Preto, devido ao alto potencial turístico da cidade, também tem mostrado seu compromisso social com a educação através do apoio que tem dado a vários projetos, patrocinando eventos de capacitação, destinando recursos materiais e financeiros para as escolas e creches municipais, através de doações ou convênios, além de auxiliar na construção e manutenção de espaços de educação formal e informal para a comunidade. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação mantém laços de cooperação mútua e convênios com a 25ª Superintendência Regional de Ensino em vários projetos de qualidade para a escola pública.

Por outro ângulo, a integração se deu com o advento da comunidade, que adentrou o espaço da escola e, com ela, trouxe soluções e sugestões para os seus impasses e dificuldades e, ainda, pelas escolas, que se propuseram a trabalhar em conjunto, permitindo parceiros para ampliar os seus projetos e buscar recursos financeiros e operacionais para sua viabilização.

Nesta perspectiva, percebe-se um salto qualitativo na integração dos vários segmentos sociais do município em torno dos assuntos educacionais, sejam por objetivos meramente políticos, sejam econômicos; fato é que a educação em Ouro Preto não conta somente com recursos públicos.

Em relação à qualidade da educação, segundo informações coletadas em projetos e materiais de divulgação organizados pela Secretaria Municipal de Educação, o primeiro passo foi a recuperação da rede física escolar, sua ampliação e a garantia de infra-estrutura para o seu funcionamento através da aquisição de materiais permanentes e de consumo, distribuição de material e passes escolares para os alunos carentes, melhoria da merenda escolar, hoje municipalizada e que também serve às escolas estaduais, além da aquisição de livros para equipar as bibliotecas das unidades escolares e para a Biblioteca Pública Municipal. Convênios foram firmados com instituições públicas e particulares para recebimento de material didático, vídeos e fitas, antenas parabólicas e televisões. Foi realizado um investimento de cerca de 5% da arrecadação municipal destinada à educação no aperfeiçoamento dos 614 profissionais da educação municipal, através da realização de cursos, reciclagens, encontros, seminários e incentivos ao curso de 3º grau. A Secretaria Municipal de Educação também investiu em seus profissionais técnicos e constituiu uma equipe multidisciplinar (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, arte-educadores, psicopedagogos, jornalistas) que garantiria o atendimento didático-pedagógico e social da escola.

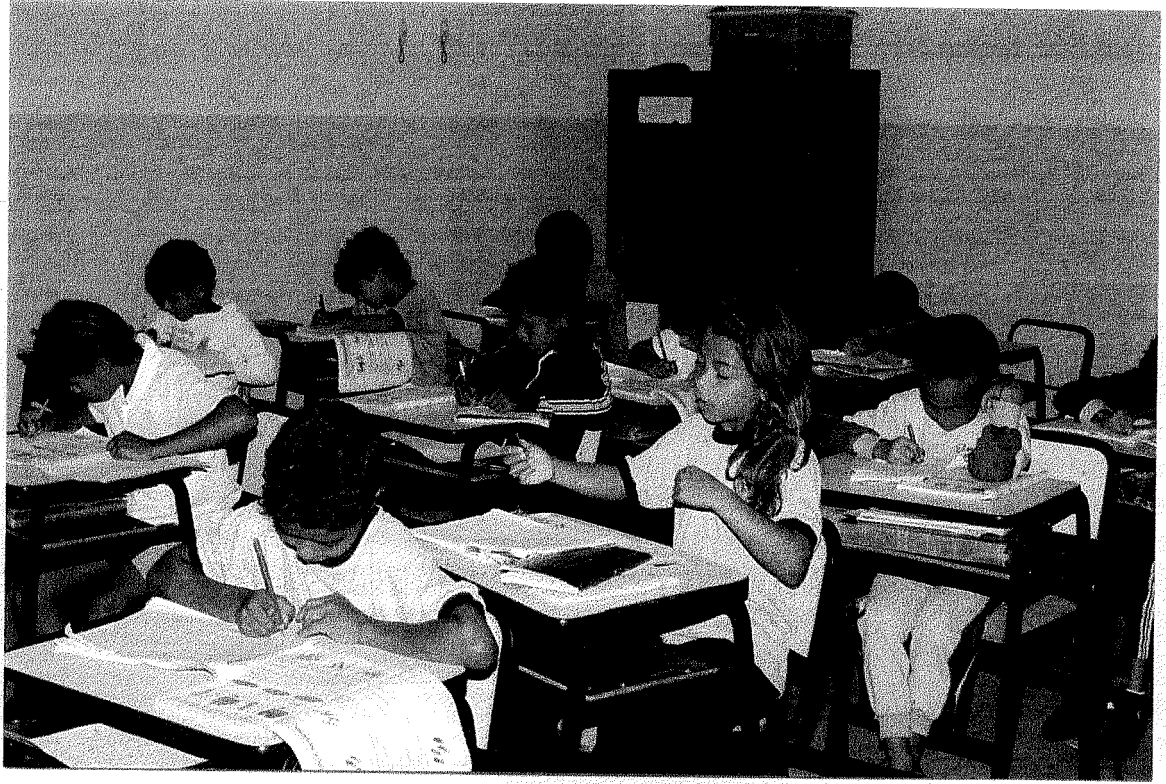
Dentre essas prioridades, aparecem alguns problemas: grande parte do investimento nos projetos de alfabetização foi “perdida”, devido à grande rotatividade de professores nesta área – não se constituiu um grupo de professores que desse continuidade ao trabalho e justificasse o investimento –; o Estatuto do Magistério Público Municipal foi aprovado, mas o Plano de Cargos e Salários que deveria acompanhar o documento não foi sequer elaborado, o que representou uma grande derrota para a classe dos trabalhadores da educação, que apresentam seus salários bastante defasados; o projeto de democratização das escolas foi colocado em prática e garantido em lei, mas não se criou uma infra-estrutura adequada que garantisse o envolvimento de todas as unidades de ensino, o que gerou uma certa desmobilização em torno da proposta.

Em 1995, foi elaborado um documento intitulado *Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Ouro Preto*: “De uma Gestão Burocrática para uma Gestão Democrática”, na tentativa de buscar compreender com os resultados das inúmeras experiências realizadas no âmbito formal e informal da educação municipal, qual a real responsabilidade e atuação deste órgão público, terminando por concluir que: “as ações que aqui se desenvolvem têm a proposta de corporificar e caracterizar o compromisso da Secretaria Municipal de Educação com uma política que valorize a dimensão social e cultural

dos cidadãos, bem como viabilizar a democratização e a socialização do saber” (PPP; 1995:03).

Com a preocupação de caracterizar-se enquanto uma gestão democrática, a Secretaria de Educação definiu como seu papel principal no município “implantar uma política de educação no município, com a efetiva participação das comunidades escolares e dos mais diversos segmentos e manifestações da sociedade” (PPP:1995:04). Esta proposta não foi totalmente contemplada, pois em vários momentos importantes de decisão onde a participação da comunidade era imprescindível, o órgão oficial responsável pela educação (Secretaria Municipal) impôs suas diretrizes, utilizando sua autoridade revestida pelo discurso da qualidade do ensino.

O discurso democratizante é presente nesta gestão, preocupada em incluir nas diversas instâncias e legislações normativas a questão da ação participativa da comunidade nas discussões e decisões dos problemas educacionais. Podemos concluir que a política educacional de Ouro Preto, a nível do instituído, também seguiu as diretrizes democratizantes das relações sociais na educação, mantendo em seu discurso a defesa de uma construção conjunta de uma nova sociedade envolvendo todos os segmentos da comunidade em prol da formação e consolidação da cidadania. Mas muito ainda deverá ser feito para concretizar essa proposta.



4 - Colegiados Escolares: os fundamentos de uma gestão participativa

O tema da escola democrática e autônoma está inserido no debate mais geral a respeito do processo de democratização na educação, e está em discussão em diversos setores educacionais em todo o País.

A democratização na escola não é uma proposição nova, pois já apareceu em outros momentos da História da Educação no Brasil ⁴⁹, sempre ligada aos desejos de melhoria da qualidade do ensino e de democratização da sociedade. Podemos citar, como exemplo, a luta pela democratização das escolas públicas, que se inseriu no contexto dos movimentos sociais urbanos que emergiram no Brasil na década de 70. Nos últimos tempos, em meados da década de 80, o assunto ganhou maior destaque com o movimento das “Diretas Já” e, posteriormente, com a Constituição de 1988, que instaurou um discurso defendendo uma sociedade mais democrática em seus vários setores. Moções democráticas suscitaram discussões entre os profissionais ligados à educação, sobre estudos que questionavam as alternativas e as consequências dos sistemas de gestão democrática na educação, provocando debates sobre as várias propostas de alterações no plano educacional que este processo democratizante poderia implicar.

No início dos anos 80, os Estados de São Paulo e de Minas Gerais colocaram em discussão a autonomia do sistema educacional, através do Fórum da Educação e do Congresso Mineiro de Educação, respectivamente. A questão da autonomia estava centrada na participação dos grupos na educação. Vários projetos foram desenvolvidos nos Estados e municípios, visando à gestão democrática – eleição para diretor, organização de conselhos de escola, administração colegiada.

Na década de 90, este enfoque foi deslocado para a autonomia da unidade escolar, aparecendo com maior intensidade nas reformas educacionais e debates pedagógicos – como a Escola Cidadã no Paraná; projetos do governo federal como os CIACs e CAICs; e projetos de autonomia e gestão nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Em Minas Gerais, a

⁴⁹ Experiências de democratização da escola são encontrados em projetos educacionais da Escola Nova, na década de 20, com uma proposta educativa explícita de desenvolver na criança os sentimentos comunitários que garantiriam a vida democrática, além da proposta de permitir a colaboração da família na obra da escola, mesmo que esta participação caracterizasse um trabalho assistencial da escola junto à comunidade. Também a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, na década de 30, empreendida por Lourenço Filho, e a reforma de Fernando de Azevedo no Distrito Federal, são apontadas por alguns autores como o marco introdutório das Associações de Pais e Mestres nesse período. A partir de 1950, foram ainda instituídos os órgãos de Cooperação Escolar que determinavam instituições de auxílio à escola, congregando pais e mestres, destinados a gerir a pobreza na escola pública, atendendo aos alunos necessitados. VER MAIS em SPÓSITO, Marília Pontes. *A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hiucitec/USP.

discussão sobre o processo de gestão colegiada nas escolas públicas se deu, no início da década de 80, consonante com a tendência de democratização da sociedade, e teve seu marco com a proposta de implantação de conselhos escolares, em 1983, após a realização do Congresso Mineiro de Educação.

Uma reflexão importante a ser feita, a partir desse movimento pela democratização dos espaços educacionais, passa pelo debate de que a importância de se instaurar o processo de participação, logo no início dos anos 80, é explicável, se considerarmos que havia uma necessidade emergente de combater os resquícios da gestão autoritária do Estado, que ainda se encontrava presente em todas as instâncias da vida política e social. Educadores e profissionais ligados à área da educação, preocupados com a implantação de reformas no sistema educacional, que trariam uma melhor qualidade de ensino, acreditavam que a estratégia viável para alcançar essa meta incorria na inserção do envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola. Mas, o conteúdo e o nível dessa participação não eram muito claros, o que dava margem ao corporativismo, como ocorreu, na década de 80, com o sindicalismo docente.

Junto a estas questões, verificava-se que, nas últimas décadas, a administração centralizada ou autoritária no sistema educacional não havia conseguido introduzir inovações qualitativas e produtivas nas escolas. Muitas proposições que pareciam agentes de operação de mudanças relevantes na qualidade de ensino na escola pública não foram adiante, não conseguindo alterar a realidade vigente. As várias décadas de decisões educacionais centralizadoras resultaram na falta de autonomia e iniciativa da escola, no seu esvaziamento e no desenvolvimento de uma organização burocrática que impedia o repasse de recursos às escolas e a execução de projetos inovadores. A centralização também gerou a falta de transparência nas decisões das políticas educacionais que foram tomadas, inúmeras vezes, em função de interesses clientelistas e corporativos.

MELLO e NEUBAUER, analisando experiências educacionais nas últimas duas décadas, levantam a hipótese de que a constatação da resistência dos indicadores de ineficiência do ensino público tenha induzido a emergência de um novo padrão de gestão para a educação, cujos traços mais marcantes seriam:

“participação com conteúdos e níveis mais definidos, sobretudo em termos de reais co-responsabilidades na gestão escolar; mecanismos de avaliação que potencialmente podem levar a processos de prestação de contas e responsabilização da escola diante dos resultados dos alunos; redefinição de papéis no nível central, visando a um processo de descentralização que, em alguns casos, tem como elemento mais

presente a autonomia da escola (...); a produtividade, eficiência e desempenho como ingredientes adicionais à democratização e participação.”⁵⁰

Segundo estudo realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, as experiências de administração colegiada no sistema de ensino público de Minas Gerais vêm se elaborando há várias décadas. Elas foram identificadas e analisadas tomando como referencial o contexto da época e a forma como as idéias de cidadania, autonomia, participação comunitária, descentralização, democratização e qualidade da escola as permearam.

De acordo com o resultado da pesquisa realizada pela UEMG, o caminho percorrido pela gestão colegiada vai desde a identificação da Congregação como a primeira organização administrativa deste tipo até a implantação dos órgãos colegiados nas escolas.

As experiências historicamente identificadas trazem a atuação das Congregações, desde o século passado, como uma organização de suporte administrativo da escola e com reflexos e contribuições para a administração colegiada. Apesar de serem considerados como “colegiados de cúpula”, as experiências vividas por estas organizações marcaram época e abriram caminhos para uma administração participativa que vem se firmando pelo tratamento de situações inerentes ao processo de democratização social, cuja tônica fundamental consiste na integração escola-comunidade. A Congregação utilizava-se do processo colegiado para discutir e buscar melhores soluções para as escolas, mas a sua composição era de um grupo formado por educadores de formação acadêmica apurada e elitizante. “As Congregações foram, no entanto, o primeiro núcleo coletivo de administração escolar, composto, inicialmente, por professores catedráticos...”⁵¹

Outro exemplo do início do processo de implantação de uma administração participativa nas escolas se deu a partir das Instituições Escolares utilizadas pelo sistema como estratégia de sobrevivência da escola. O objetivo era que a escola se abrisse à comunidade e esta se envolvesse no trabalho daquela, oferecendo colaborações aos pais e aos alunos e atendendo às necessidades escolares para a formação de uma população escolarizada, segundo os padrões sociais ideais da época. As chamadas Instituições Escolares refletem a sistematização histórica da organização escolar. A origem, o desenvolvimento e a avaliação

⁵⁰ MELLO, Guiomar Namó; NEUBAUER, Rose da Silva. Mudanças nos Padrões de Gestão Educacional no Contexto da Reforma do Estado: análise de doze estudos de caso. (IN) XAVIER, Antônio Carlos (Org). Gestão Educacional: experiências inovadoras. Brasília, IPEA; 1995; p. 25.

⁵¹ MATTOS, Lúcia Alves (Org). Gestão Colegiada e Qualidade de Escola – Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais – DOCUMENTO II. Belo Horizonte; UEMG: FE, 1996.

dessas instituições mostram como a escola foi buscando, criativamente, práticas administrativas que privilegiassem a relação escola-comunidade.

Assim, no final do século passado, a Caixa Escolar foi uma instituição organizada com a finalidade de integrar escola e comunidade, até que, em 1879, passou a vincular-se à paróquia, obedecendo a um princípio assistencialista direcionador da escola. Também no século passado foram organizados Círculos Literários que, em outra vertente, também tinham um papel articulador dessas duas instâncias, a partir do objetivo de realizar com eficiência a fiscalização do ensino, num sentido mais descentralizado – os pais e a escola deveriam acompanhar de perto a evolução dos alunos nas tarefas escolares. Uma variedade de Instituições Escolares foi criada, visando envolver os vários segmentos da escola em atividades, cujo pólo de convergência seria o desempenho de ações educativas de ajustamento do aluno aos padrões sociais correspondentes ao modelo de sociedade vigente. “...a escola sempre se valeu de ações de complementação ao seu trabalho educativo, haja vista o próprio “dever de casa”, que é *uma extensão da escola ao lar da criança e que, de certa forma, mantém o diálogo entre a escola e os pais*” (MATTOS,1996). (grifo nosso).

Outros meios foram criados, como os Clubes de Leitura, os Auditórios Escolares e os Pelotões de Saúde. Tinham como objetivo socializar as atividades e o aprendizado dos alunos para os pais e para a comunidade, através de entrega de prêmios, apresentações na escola e em espaços da comunidade nos fins de semana, a socialização de conhecimentos dos alunos através de ações educativas comunitárias. Outro organismo muito presente nas escolas foi a Horta Escolar, que, na maioria das vezes, ficava sob a coordenação da Caixa Escolar, a quem competia normatizar seu funcionamento através da mobilização de pais, funcionários e alunos, que se encarregavam de ajustar-se com outros órgãos para aquisição do material necessário. “Além de sua natureza assistencialista, a Horta Escolar desenvolvia a fraternidade, a solidariedade e demonstrava *a importância do esforço coletivo em torno de um interesse comum*”. (MATTOS, 1996). (grifo nosso)

O Jornal Escolar também cumpria seu papel agregador, pois convocava a participação de vários professores e alunos, que divulgavam, na escola e na comunidade, acontecimentos sociais, festivos, cívicos e escolares, além de construções literárias dos alunos. A seleção dos artigos, a estrutura do jornal e sua forma de divulgação passavam por um processo coletivo, criando no interior da escola um clima de participação e colaboração mútuas.

Além dessas organizações, a partir da década de 60 as escolas elaboravam calendários escolares recheados de eventos festivos e períodos comemorativos que incentivavam a

integração da escola e da comunidade, a colaboração dos pais em vários serviços, equipamentos e materiais para a escola, maior divulgação das ações pedagógicas desenvolvidas pelos alunos e professores, e até a garantia de espaços para discussões conjuntas sobre os problemas educacionais.

Outros órgãos, como as APMs (Associação de Pais e Mestres) e o retorno da Caixa Escolar⁵², mais autônoma, são identificados como instrumentos comprometidos com a assistência escolar, cujo processo foi produzindo diálogos e intercâmbios que ajudaram no avanço das relações democráticas da escola com a comunidade. Os desdobramentos da Caixa Escolar, ao longo do século, evidenciam-na como uma instituição precursora de atividades ligadas aos aspectos sociais e assistenciais da escola, envolvendo recursos financeiros que proviam alimentação, transporte, saúde, higiene e vestuário para os alunos carentes. A Caixa Escolar foi, então, adquirindo características de um espaço para o exercício da ordem estabelecida. Contudo, ao desempenhar as suas atividades, as contradições e resistências vão abrindo espaço para uma participação mais consciente da escola nas políticas públicas instituídas. “Esse percurso histórico demonstrou, sobretudo, que a escola incorporou uma função assistencialista que permeou a sua legítima função de proporcionar um ensino de qualidade. Neste sentido, a Caixa Escolar, criada para atender a um dos aspectos da educação escolar, acaba adquirindo proporções auxiliares maiores do que um simples veículo utilizado com fins assistencialistas. Foi além dessa meta, chegando perto da verdadeira ação colegiada para garantir a autonomia financeira da escola” (MATTOS, 1996).

Buscando o berço das ações colegiadas, encontra-se nele a Associação de Pais e Mestres, estabelecida em 1963 como uma das instituições complementares da escola. Esse movimento surgiu sem pretensões deliberativas ou normativas, mas com o objetivo de auxiliar a administração escolar na solução de problemas ligados a reparos do prédio escolar, à orientação de ações educativas (higiene, disciplina, frequência, estudos complementares) e como mediadora dos desentendimentos entre a escola e a comunidade. “Nota-se que a APM tinha um caráter meramente assistencialista, filantrópico, com participação controlada, distante das tomadas de decisões que viessem a criar um espaço para criticar, discordar, concordar, elaborar e reinventar a escola, embora já se anunciasse como um caminho possível para a conquista de autonomia da gestão escolar” (MATTOS, 1996).

⁵² Sobre estruturas participativas formais na área da educação, consultar a Tese de Doutorado de Maria da Glória Mingui. “A Gestão da Escola Pública no Estado de São Paulo: da intenção à obra” – Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995.

As escolas também criaram formas para sobreviver aos ditames de um regime racionalmente controlado, criando mecanismos para acelerar o processo desenvolvimentista, sem perder a sua vocação de instituição voltada para a educação democratizadora. Foi um movimento múltiplo de ações educativas onde as escolas, na sua função reprodutora, foram encontrando saídas que se efetivaram na medida em que os processos educativos desvendaram a intencionalidade dos controles advindos de fora. Destacam-se o Centro Cívico e o Conselho de Classe como organizações pedagógicas implementadas pelo sistema para operacionalizar uma formação educativa regulada pelo poder de alguns e submissão de outros. Contudo, estes órgãos apresentaram as contradições geradas no interior da escola, que, embora submissa dentro do sistema pré-elaborado, foi criando possibilidades para que educadores e educandos gerissem um movimento educacional mais democrático.

Na década de 70, as decisões políticas, a nível governamental, para a operação de mudanças efetivas no planejamento educacional e na organização interna da escola, exigiram dela novas funções. Aqui, ressalta-se a criação das Escolas Polivalentes, que despertaram um movimento para a criação dos Centros Comunitários Polivalentes (CCPs). Estes tinham como objetivo fazer da escola um núcleo de atuação comunitário pelo prisma da gestão escolar mais participativa. “Para tanto, foram instituídos os Centros Comunitários Polivalentes (CCPs), órgãos de integração da escola com a comunidade, cuja premissa básica era a de que a escola se tornasse um núcleo de atuação na comunidade, pela pesquisa de suas necessidades, interesses e aspirações. Em contrapartida, a escola seria beneficiada pelas suas experiências e recursos comunitários em prol do mútuo desenvolvimento da escola e comunidade.” (MATTOS,1996).

A criação das Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) também foi uma estratégia do sistema para garantir a desburocratização e a descentralização da administração educacional, representando um clima organizacional mais estimulativo e integrador. Aqui, destaca-se a importância da flexibilidade na organização dos colegiados das coordenadorias, que foram se utilizando de recursos para atingir a realidade concreta das escolas. Foi essencial o papel dos colegiados de diretores, no sentido de abrir espaços para partilhar e buscar soluções conjuntas para os problemas institucionais, mesmo que num nível ainda restrito.

No início da década de 80, algumas experiências, registradas pela Secretaria de Estado da Educação, mostram como a proposta da administração colegiada foi se infiltrando nas escolas, com ensaios de cenas trabalhadas pela intervenção e assistência do pessoal dos órgãos do sistema, que começava a sustentar uma nova postura administrativa. Em 1979,

surgiu uma orientação da 1ª Delegacia de Ensino sobre o colegiado, sua finalidade, constituição e competência.⁵³ Esse primeiro ensaio trouxe consigo muitas controvérsias entre as finalidades e as competências do colegiado escolar. Estas polêmicas incentivaram a criação de outros textos para a lei, como subsídios de fundamentação teórica sobre a educação como processo social permanente, sobre a vida comunitária e o papel do Estado:

“O Estado, portanto, deverá colaborar com o processo educativo vivido e realizado pela comunidade, colocando à disposição dela sua estrutura administrativa e pedagógica, num esforço de não deixar a SEE se reduzir a uma Secretaria de Ensino, como também, o esforço de transformar a escola num Centro Comunitário de Educação Permanente.

Fundamentalmente, ter-se-ia como estratégia: uma equipe de animação cultural, cujo papel seria sensibilizar e observar a comunidade, incluindo sua participação para identificar a tecnologia, a prudência e a arte ocorridas nela, tentando a sua correspondência na escola. Esse processo ativo e participante não só possibilitará à Secretaria de Estado da Educação a elaboração de novo material de ensino, como, também, a própria comunidade poderá a vir produzi-lo.”⁵⁴

(SEE/MG)

Percebe-se que, em 1979, os ânimos são outros e a participação comunitária começa a surgir em várias regiões do Estado, apresentando, em 1980, alguns resultados. Um Seminário realizado em Montes Claros – Minas Gerais, em agosto/80, reuniu vários especialistas para discutir o tema “Colegiado de Escola” e, ao final, o relatório-síntese apresentou os tópicos discutidos: conceitos de Colegiado, competências legais do Colegiado, outras competências que podem ser atribuídas ao mesmo, organização do Colegiado de Escola, implicações da instituição do Colegiado de Escola e sugestões de atividades para o desenvolvimento do assunto. Dentre os cinco conceitos de Colegiado, formulados pelos grupos de estudos, merecem destaque as idéias: “igual autoridade para tomada de decisões”, “solidariamente e conjuntamente buscam soluções”.

Em 1981, A Secretaria de Educação de Minas Gerais publicou um artigo na Revista AMAE-Educando: *Colegiado de Escola – um ano de experiência*, onde as autoras SOUZA, LUSTOSA e COELHO afirmavam: “Foi lançada uma semente de uma nova forma de administrar a escola, a ação colegiada, onde as decisões são tomadas em conjunto, solidariamente, na busca da melhor solução para a comunidade escolar”.

⁵³ Resolução nº 3119/79 – SEE/MG.

⁵⁴ Documento expedido pela Secretaria de Estado da Educação, em 1979, intitulado “Projeto-Fundamentação”.

Na década de 90, com as novas tendências surgidas no cenário da educação, que se inserem em uma reflexão mais ampla sobre o papel do Estado na gestão das políticas públicas, constata-se que a condução da política educacional mineira, ao nível da proposta governamental, elegeu como prioridades:

- busca de autonomia da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- fortalecimento da direção da escola, principalmente por meio da mudança do processo de nomeação dos diretores escolares e da instituição dos colegiados;
- desenvolvimento e profissionalização de todos os servidores da educação;
- avaliação do desempenho da escola, como forma de buscar a melhoria da qualidade de ensino; e
- articulação do Estado com os municípios.

A partir dessas definições, verifica-se que a experiência de implantação da gestão democrática na educação mineira, em primeira instância, surgiu com uma proposta de mudanças nas formas de escolha dos dirigentes escolares, na inclusão de professores, alunos, pais e comunidade nos processos decisórios das escolas públicas. Além disso, representava uma possibilidade de alterar os esquemas hierarquizantes dos órgãos gerenciadores da educação e da própria escola, via democratização da administração. Essas mudanças podem significar uma forma de gestão da escola mais participativa, que possibilite uma maior eficiência e transparência na superação das dificuldades e desafios da educação.

Algumas dessas inovações já começam a provocar resultados nos locais onde estão implantadas – considerando-se as esferas municipal, estadual e federal – e o principal deles refere-se à conquista de autonomia para as instituições escolares, garantindo recursos próprios e possibilitando a implantação de novas idéias pedagógicas e administrativas surgidas nas discussões participativas entre a escola e a comunidade.

Atualmente, vários pesquisadores das áreas sociais e humanas encontram-se preocupados com o relacionamento entre a escola e a comunidade. Os conceitos de democracia, qualidade de ensino, ética, cidadania, justiça social e qualidade total fazem parte de discussões intermináveis em seu cotidiano, onde se tem, como principal objeto de trabalho, a qualidade da educação. Tendo como referência as obras de alguns destes estudiosos, como SILVA (1996) e HORA (1994), pode-se dizer que a parceria entre escola e comunidade tem trazido e pode originar muitas conquistas que antes se apresentavam impossíveis, no sistema educacional, como: o desafio de superar o conservadorismo de vários grupos e a resistência às novas propostas educacionais; acabar com a apatia e o desânimo que domina o ambiente

escolar, consequências da crise social e política que atinge professores, alunos e funcionários; e instaurar graus de autonomia satisfatórios para a escola.

Não só a Constituição respalda essa abertura para a gestão democrática nas escolas (art. 206; inc. VI), mas outros movimentos em prol da educação – como o Plano Decenal de Educação para Todos e o Pacto de Minas pela Educação – também defendem essa nova perspectiva dentro do processo de democratização da escola pública.

“... fortalecer a gestão democrática com a parceria da comunidade no processo escolar.”

“... estabelecer e fortalecer aliança e parceria.”

(Pacto de Minas pela Educação: 1994.)

“ Novas e crescentes alianças serão necessárias em todos os níveis: (...) entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias.”

(Plano Decenal de Educação para Todos, art. 7º)

O Estado, como já demonstramos, também apresenta um discurso voltado para uma posição favorável a esta parceria. Vários intelectuais, técnicos da educação e os próprios funcionários das unidades escolares, ainda que estejam cercados por uma maioria que resiste à incorporação de pais nas decisões da escola, já discursam sobre as inúmeras vantagens deste empreendimento para a melhoria da qualidade do ensino e do funcionamento político/administrativo das instituições educacionais, e sobre a importância da participação da comunidade para o aperfeiçoamento do trabalho escolar.

As reformas do Estado parecem incluir, no caso da educação, ingredientes de “reorganização dos sistemas”, representando, com esse processo, o objetivo de dar mais autonomia e fortalecer a escola. A participação da comunidade nesse novo modelo institucional seria cada vez mais valorizada, já que se delegariam às escolas maior poder de decisão e um papel deliberativo para os colegiados escolares na gestão da escola.

CASSASSUS (1995) assinala que a solução encontrada pelas autoridades dos países que apressam um diagnóstico crítico sobre a situação da oferta de educação, tem consistido na implementação de políticas no âmbito educacional que se fundamentam, ou ao menos incluem, processos de desconcentração e ou descentralização.

A busca de um processo democrático, então, adentrou o espaço da escola,

caracterizando uma abertura para a participação de todos: pais, funcionários, professores, direção e comunidade; e apareceu no contexto das unidades escolares de várias formas, como Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres, órgãos colegiados e outros, sendo os *COLEGIADOS* as unidades de referência nesta pesquisa.

Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, onde todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Não se trata de co-gestão. O diretor ainda é a autoridade responsável pela escola e tem o apoio do colegiado nas decisões essenciais das atividades e projetos da unidade escolar, em seus vários níveis.

O Decreto n.º 33.334/92, do governo do Estado de Minas Gerais, primeira lei que normatizou a composição e o funcionamento dos órgãos colegiados, define que eles devem ser compostos pelo diretor da unidade de ensino, que o preside, por representantes dos professores, especialistas da educação e demais servidores da escola, por alunos (com idade superior a 16 anos e regularmente matriculados), por pais e responsáveis pelos alunos, em uma relação paritária de participação: uma proporção de 50% para os servidores e 50% para os representantes da comunidade.

Os membros dos colegiados são eleitos, bienalmente, nas duas instâncias, separadamente – escola e comunidade –, pelos seus pares. O processo de eleição e sua organização são respaldados pela assembléia da comunidade escolar, que também define sobre a composição do colegiado, seja quantitativa (número de representantes), seja qualitativamente (tipo de representação).

O colegiado tem funções de caráter deliberativo e consultivo. As funções deliberativas referem-se à tomada de decisões quanto às diretrizes e linhas de ação que serão desenvolvidas na escola; e as funções consultivas referem-se à emissão de pareceres sobre situações duvidosas ou problemáticas das ações pedagógicas, administrativas e financeiras e levantamentos de propostas para solucionar problemas e desenvolver projetos.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, em 1992, quando foi estabelecida a legislação⁵⁵ que definia as novas regras de funcionamento dos colegiados escolares, as orientações para sua organização e funcionamento passavam pela determinação das seguintes competências:⁵⁶

⁵⁵ Decreto n.º 33.334 de 16/1/1992 e Resolução n.º 6.907 de 18/1/1992.

⁵⁶ Dados retirados da publicação “Colegiado em Revista”, da Secretaria de Estado da Educação, lançada em 1992, com o objetivo de orientar as escolas para implantação e funcionamento do colegiado.

- avaliar e aprovar o projeto pedagógico da unidade de ensino;
- manifestar-se sobre a proposta curricular da unidade de ensino, visando a seu aperfeiçoamento e enriquecimento;
- aprovar o calendário escolar proposto pelo diretor da escola, observando o mínimo de dias letivos exigidos por lei;
- tomar conhecimento da avaliação (externa) da escola e aprovar planos que visem à melhoria da qualidade de ensino;
- apreciar e deliberar sobre problemas de rendimento escolar dos alunos, indisciplina, infrequência e outros;
- propor a expansão do atendimento escolar e a organização da unidade de ensino;
- avaliar estratégias que viabilizem a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, observadas as possibilidades da unidade de ensino e da comunidade;
- deliberar sobre recursos ou representações de alunos, professores, especialistas de educação e demais servidores sobre assuntos relativos à vida da unidade de ensino;
- aprovar a avaliação do estágio probatório dos servidores lotados na unidade de ensino;
- aprovar, anualmente, o programa de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação que atuam na unidade de ensino;
- deliberar sobre a participação do pessoal da unidade de ensino em atividades para a cultura artística, literária e desportiva, que assegurem o cumprimento das atividades curriculares previstas;
- recomendar providências adequadas à melhor utilização do espaço físico, do material escolar e didático e do aproveitamento do pessoal;
- emitir pareceres sobre a movimentação e afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo requeridos pelos interessados ou propostos pelo diretor da unidade de ensino, por conveniência pedagógica ou administrativa;
- aprovar as propostas de designação para função pública de professor ou outra;
- aprovar o quadro de pessoal da unidade de ensino, com base no quadro curricular e nas diretrizes estabelecidas no projeto pedagógico da escola;
- analisar a avaliação de desempenho dos profissionais da unidade de ensino quanto ao resultado do processo de ensino e aprendizagem;
- aprovar critérios para distribuição de turmas e de aulas dos professores da unidade de ensino, pela carga horária básica e pela ampliada, facultativamente ou em dobra de turno;
- referendar decisão do diretor sobre a aplicação de penalidades previstas na legislação vigente;
- aprovar propostas de aluguel de imóveis para assegurar o funcionamento da unidade de ensino;
- aprovar planilhas para a realização de reparos, reformas e ampliação no prédio escolar;
- aprovar orçamento anual elaborado pela unidade de ensino;
- aprovar a proposta orçamentária dos recursos financeiros, de custeio e de investimentos, recebidos e geridos pela caixa escolar;
- aprovar a prestação de contas dos recursos financeiros aplicados;
- conhecer, analisar e opinar sobre os termos dos convênios a serem celebrados pela

unidade de ensino;

- aprovar despesas efetuadas em decorrência de convênios celebrados;
- apreciar e emitir parecer sobre desligamento de membros do colegiado, devido ao não-cumprimento das normas estabelecidas no seu estatuto.

O colegiado pode, então, ser caracterizado como um órgão coletivo de decisões, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo, instalando-se como uma instituição eminentemente política, na medida em que agrega de cada um dos setores (escola e comunidade), os seus interesses específicos, que devem ser unificados em prol do projeto da escola.

MINGUILI (1996), analisando o processo de gestão democrática da escola pública paulista afirma que:

“O caráter popular do Conselho de Escola será dado na medida em que os elementos envolvidos forem realmente *representantes dos diferentes grupos*. Se o Conselho de Escola for, de fato, representativo e popular, deverá *alterar progressivamente a natureza da gestão da escola e da educação, porque poderá intervir na qualidade do serviço público prestado pela escola.*” (grifo nosso)

Outros autores, como Neidson Rodrigues, fizeram referência a essas conquistas, concluindo que:

“... o colegiado deve ser uma instituição de funcionamento permanente e deve ter o papel de garantir a formação e a prática democrática da escola, (...) pela sua prática ele deve *educar os que dele participam e os que dele dependem para a vida democrática e participativa. Cumprirá, assim, uma função de formação de cidadania, concorrendo para a formação da consciência cívica daqueles que convivem na escola.*”⁵⁷ (grifo nosso)

A gestão colegiada vem, ainda, proporcionar uma transformação da concepção de escola governamental em organismo público, gerando mudanças profundas na visão da escola, tanto para aqueles que estão dentro dela, quanto para os alunos, pais e moradores da comunidade.

A escola não é o centro de tudo que há na sociedade, mas é uma das instâncias por onde circulam os mais variados interesses sociais, sendo responsável pela transmissão do saber e pela formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Portanto, é esta última que caracteriza a função social da escola. É através dela que surge o debate sobre a necessidade do processo democrático no seu interior, compreendendo que há uma necessidade da escola

⁵⁷ RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 6ª ed., 1987.

formar cidadãos e por isso é fundamental criar condições para a participação dos vários setores da comunidade, para que se forme no indivíduo a consciência de sua responsabilidade.

Como afirma SANTOS FILHO (1996), a gestão democrática...

“... parece representar uma alternativa mais eficaz e relevante à atual política centralizada de administração e controle do sistema escolar para promover a qualidade e produtividade do ensino, valorizar as atividades pedagógicas da escola, possibilitar maior flexibilidade de tomada de decisões, controlar seu próprio funcionamento, prestar conta de seu desempenho a seu público-cliente e fazer chegar à sala de aula os recursos financeiros aplicados em educação.”⁵⁸

Levando em conta estas observações é que esta pesquisa se propôs a penetrar no universo das escolas públicas que vivem a experiência da gestão colegiada, buscando dados em relação à mudança de conceitos, à formação de cidadania, à conquista de direitos e à organização social pela comunidade, já definidas enquanto objetivo deste trabalho, por meio dos subsídios que a vivência da experiência democrática pode proporcionar para os seus participantes, priorizando os representantes da comunidade.

Paulo Freire declara, em seu trabalho de Educação para uma Consciência Crítica: “estou convencido de que o povo brasileiro pode aprender responsabilidade política e social somente experimentando essa responsabilidade através da intervenção no destino da escola de seus filhos.”

Esta investigação foi importante, se nos atermos ao fato de que a abertura para a participação da população na escola não é para um todo homogêneo (a comunidade); e sim, para uma população dividida, estratificada, social e ideologicamente diversificada, o que significa lidar com inúmeras expectativas e projetos políticos diferenciados que podem representar um confronto produtivo na construção do saber e do exercício político. Através deste estudo sobre a dinâmica da gestão colegiada, pretende-se abordar o grupo da comunidade dela participante, buscando conhecer as alterações individuais e coletivas no âmbito social e político que este possível aprendizado, via participação na administração da escola pública, pode suscitar na comunidade.

Esta pesquisa propôs, então, uma investigação no sentido de levantar dados que comprovassem a existência de um fato novo referente às vantagens que a comunidade pode conquistar através de sua participação efetiva na escola.

É evidente o benefício concedido à comunidade com a melhoria da qualidade de

⁵⁸ SANTOS FILHO, Camilo. Obstáculos à Gestão Democrática da Escola Pública. (IN) Revista Educação e Ensino. UFS - Bragança paulista, V.1, nº 1, 1996; p. 15.

ensino a partir da instalação do processo de democratização. Mas é necessário buscar os resultados diretos que essa experiência pode proporcionar, no sentido de provocar transformações no âmbito da comunidade, nas suas relações, na sua organização e na sua forma de “enxergar o mundo”. Só assim essa experiência de participação haverá de ser realmente qualitativa, se considerarmos o seu caráter de espaço para reivindicação coletiva e de aprendizado político e social para a formação da cidadania.

4.1 - Colegiados Escolares em Ouro Preto: a história começa assim...

A administração escolar municipal, em Ouro Preto, caracterizava-se como uma questão de cunho político-partidário, na medida em que a coordenação das unidades escolares era indicada pelas lideranças partidárias e por líderes do poder público.

Essa composição representava a autoridade máxima da escola, decidindo, isoladamente, sobre várias ações e atividades escolares, e voltada quase exclusivamente para os aspectos burocráticos da administração escolar. A delegação de total autonomia de decisões para esses coordenadores acabava por gerar atitudes autoritárias e conflitos internos e externos à escola, que passaram a ser questionados por alguns professores e por pessoas ligadas à comunidade local.

A gestão municipal que assumiu a Secretaria de Educação, a partir de 1993, percebendo esse conflito potencial na comunidade escolar, reuniu uma equipe de técnicos e professores para discutir a criação de mecanismos que possibilitassem maior interferência dos educadores, dos pais e alunos no destino das escolas da rede municipal de ensino.

A elaboração conjunta do Estatuto do Magistério Público Municipal, por educadores e representantes da comunidade e da Prefeitura Municipal, deu o primeiro passo para a discussão e a definição das novas formas de organização e gestão escolar, surgidas das constantes reivindicações dos educadores no sentido da ampliação de poder decisório na escola mediante a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

O Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei n.º 124/94, de 30 de dezembro de 1994, em seu Título 3, refere-se à gestão da escola e regulamenta, no Capítulo I, sobre a Assembléia Escolar:

art. 16 - A Assembléia Escolar é instrumento máximo de deliberação nas questões da vida escolar, constituindo-se em fórum de discussão e de decisão.

art. 17 - A Assembléia Escolar é composta por todos os servidores em exercício na escola, pelos pais ou responsáveis pelo aluno, por todos os alunos (...) e por representantes das associações comunitárias existentes na área que integra o zoneamento da Escola.

art. 19 - Compete à Assembléia Escolar deliberar todas as questões que dizem respeito aos interesses da escola.

(EMPM: 1994; p.14)

No Capítulo II, dedicado ao Colegiado Escolar, esse documento determina suas atribuições e composição:

art. 21 - O Colegiado é instância normativa, deliberativa e consultiva nas questões da vida escolar, constituindo-se em foro de discussão e decisão.

art. 22 - Compõem o Colegiado, o diretor da escola e segmentos da comunidade escolar, na proporção de 50% de alunos e pais ou responsáveis e 50% de servidores estáveis em exercício na escola.

(EMPM: 1994; p.15)

O Capítulo III rege sobre a questão da escolha da direção da escola e as medidas que devem ser adotadas para viabilizar a eleição de Diretores e Vice-diretores:

art. 27 - A escolha do Diretor e do vice-diretor será feita por eleição direta dentre a comunidade escolar.

A partir de 1994, iniciou-se um processo de discussão com a comunidade sobre a implantação da gestão participativa nas escolas, na tentativa de mobilizar os vários setores ligados à educação, sejam os servidores, enquanto funcionários da escola, sejam os pais e alunos enquanto usuários dos serviços da mesma, para implantação dos órgãos colegiados na rede municipal de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação reuniu uma equipe de trabalho que se responsabilizou por esse processo inicial, organizando vários encontros com o coletivo da comunidade escolar – professores, funcionários, coordenadores, especialistas, pais, alunos e representantes da comunidade. Discutia-se, nessas assembléias, sobre as vantagens da participação da comunidade nas decisões da escola, a importância da conquista de autonomia pela escola, as informações básicas sobre o funcionamento do colegiado e a relação entre a escola e a comunidade, que até então se caracterizava por um grande distanciamento, e como

isso era prejudicial para ambas.

Enquanto isso, o Secretário e diretores da Secretaria Municipal de Educação tentavam discutir, junto à Câmara Municipal de Ouro Preto, a necessidade e a importância da aprovação de uma lei que garantisse a existência dos órgãos colegiados na escola. Essas discussões aconteceram sob muita resistência da maioria dos vereadores, que tinham, através de indicações para os cargos de coordenadores de escolas, grandes oportunidades e vantagens políticas frente às comunidades locais.

A garantia da implantação dos órgãos colegiados em Ouro Preto foi estabelecida, após muitas pressões, através de Lei Municipal que regulamentou o Estatuto do Magistério Público Municipal, em dezembro de 1994, uma década após a experiência inicial de implantação de conselhos escolares na educação estadual e dois anos depois da regulamentação da lei que instalava novas diretrizes para a gestão participativa na rede estadual de ensino, através de colegiados escolares.

Fato interessante de se observar, na experiência de implantação dos colegiados na rede municipal de Ouro Preto, é que algumas escolas iniciaram o processo de mobilização pela implantação da gestão colegiada antes mesmo de ela ser exigida ou garantida por lei. Vários colegiados foram compostos e iniciaram suas atividades antes da aprovação pelo legislativo municipal, caracterizando, em um primeiro momento, um grupo de apoio “informal” para a escola. Em agosto de 1994, foi empossado o primeiro colegiado da rede municipal; e somente em dezembro, a Lei foi aprovada.

Apesar do processo de implantação dos colegiados ser coordenado pela Secretaria de Educação, esta situação pôde refletir uma receptividade positiva e significativa da experiência por algumas comunidades, além de garantir, posteriormente, uma abertura para a implantação das eleições diretas para diretores das escolas, que deveriam ser organizadas pelos colegiados.

As diretrizes do colegiado e sua operacionalização seguiram as orientações dos colegiados das escolas estaduais. O colegiado escolar foi, então, definido como uma instância que deve participar de várias decisões na escola, como planejamento dos investimentos, fiscalização dos gastos, gerenciamento e movimentação de recursos humanos, avaliação do sistema educacional e discussões sobre a melhoria pedagógica da escola. O órgão colegiado deve ter funções de caráter deliberativo e consultivo e é composto pelo diretor da unidade de ensino, por representantes da escola e representantes da comunidade, numa relação paritária de representação. No caso de Ouro Preto, cada escola foi responsável pela proposta de composição, qualitativa e quantitativa, de seus colegiados escolares, além de se

responsabilizar pela elaboração, em conjunto com a comunidade, do estatuto que regeria o funcionamento desses órgãos.

Nos dois anos subseqüentes (1995 e 1996) foram realizados encontros entre os colegiados, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, procurando estimular a discussão sobre suas vivências, principais assuntos discutidos e resolvidos pelo colegiado, os entraves e as formas de organização interna, objetivando uma troca de experiências e uma avaliação coletiva sobre a aceitação da nova estrutura de gestão das unidades escolares.

Alguns relatos⁵⁹ apresentaram resultados positivos dessa experiência, como a resolução de problemas de infra-estrutura da escola (pequenos reparos hidráulicos, pintura, vigilância), que foram assumidos e solucionados pelo próprio colegiado a partir da mobilização dos pais – que contribuíram ou realizaram as tarefas necessárias. Outros, apontaram dificuldades de organização, como a compatibilização de horários para reuniões, falta de hábito para uma participação mais sistemática, os obstáculos para a mobilização da comunidade escolar, a indefinição e divisão de atribuições do colegiado, da direção e da coordenação pedagógica, e a falta de conhecimento sobre as legislações específicas da área educacional.

Outras críticas referem-se aos embaraços que alguns diretores têm demonstrado para coordenar e viabilizar a operacionalização das decisões colegiadas e os impedimentos que alguns membros do colegiado apresentam na defesa de seus pontos de vista, causando conflitos e constrangimentos entre o grupo. Pela deficiência do fluxo de informações entre o colegiado/diretor/comunidade, a maioria dos colegiados ainda não encontrou formas de viabilizar a transparente e eficiente circulação das decisões tomadas em seu meio para o coletivo da comunidade escolar.

Observações como estas incentivaram ainda mais a necessidade de projetos de assessoria aos órgãos colegiados já estruturados pela Secretaria Municipal de Educação. Pela avaliação desta – baseando-se em dados fornecidos por seus profissionais nas ações de acompanhamento dos colegiados, através de diversas reuniões –, foi possível afirmar, numa visão externa da experiência colegiada, que a mudança da organização escolar foi rápida e intensa. Este fato provocou inseguranças e resistências, principalmente nos profissionais ligados às escolas (professores e especialistas), que não acreditavam na capacidade dos representantes da comunidade de decidir sobre questões pedagógicas/administrativas; ou

⁵⁹ Dados fornecidos pela transcrição de fitas dos Encontros de Colegiados (Municipais e Estaduais) realizados em Ouro Preto em 1995 e 1996.

avaliavam essa participação como intromissão no projeto pedagógico da escola. Por outro lado, a comunidade se autodefinia como despreparada para tal e entendia sua inserção na escola como mero mecanismo de apoio para viabilizar eventos, festividades e para garantir contribuições financeiras.

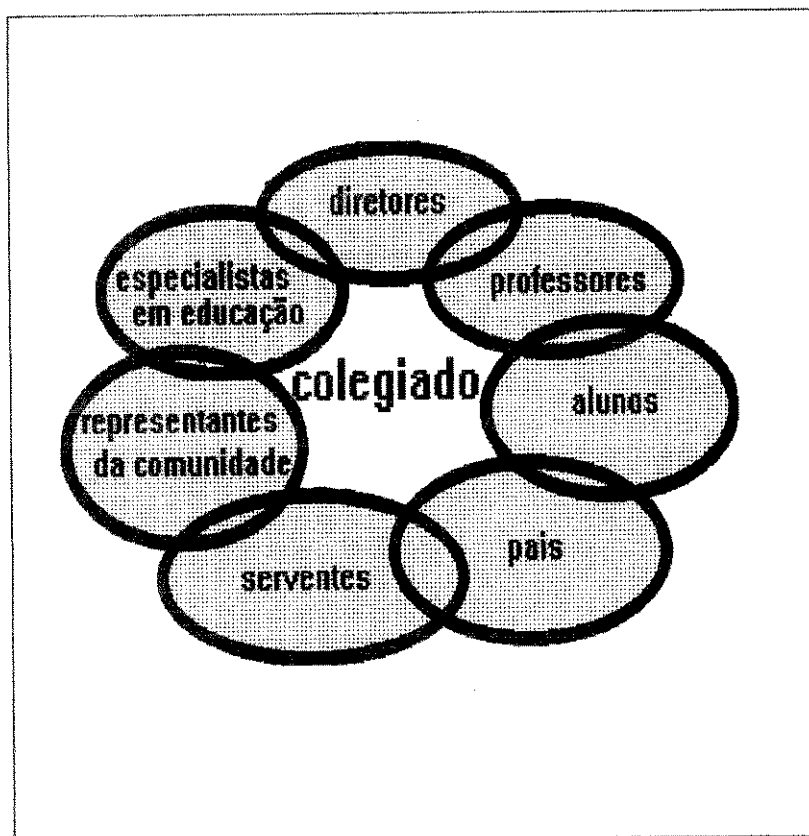
A partir desse processo de conflitos, a idéia foi se desenvolvendo e os resultados começaram a aparecer. Muitos problemas, que antes ficavam restritos ao poder da direção da escola, tornaram-se públicos e mais facilmente resolvidos. E é esse um dos pontos positivos do colegiado apontados pelos seus membros.

Além disso, o poder público (Prefeitura e Câmara Municipal) começou a receber várias reivindicações das escolas, que se tornaram mais fortes sob a elaboração e encaminhamento do colegiado, e a comunidade passou a ser mais cobrada pela educação de “seus filhos”, também se responsabilizando pela escola e melhorando o seu nível de participação, tornando-se mais freqüente na vida escolar.

Maria da Glória MINGUILI (1996:62) afirma que:

“As informações a respeito do projeto educacional da escola, sua estrutura, seu funcionamento e suas instituições precisam ser divulgados e discutidos entre todos os envolvidos, através de um Conselho Escolar que seja participativo e popular, a fim de assumirem a realização do projeto educacional como Estado de Direito e não como uma política assistencialista do Estado paternalista.”

Não se esqueça que você
também faz parte dessa
UNIÃO!



4.2 - Preparando o Processo de Implantação da Gestão Colegiada em Ouro Preto: revelando os caminhos para a participação comunitária

Quando tratamos da participação, nos anos 90, no momento em que discutimos a desmobilização da sociedade civil e o refluxo dos movimentos sociais, o novo papel para as organizações não-governamentais e a educação enquanto responsável pela determinação de novos espaços para a intervenção da comunidade, coloca-se a necessidade de estabelecer os condicionantes que determinam a participação comunitária neste contexto.

Esse procedimento é importante, se continuarmos a indagar sobre como se dá ou se processa a participação de indivíduos em instâncias públicas, sabendo-se que este movimento não ocorre espontaneamente.

PARO (1995), ao tratar dos condicionantes da participação, afirma que é preciso considerar, além dos mecanismos coletivos, também os determinantes de ordem econômica, que se referem às condições de vida da população; e os de natureza cultural, que compreendem a concepção das pessoas sobre a participação na escola.

Entender esses condicionantes é imprescindível, se considerarmos que seus pontos positivos ou negativos vão inibir ou estimular o movimento de participação da comunidade, neste caso, na escola pública.

Um dos primeiros fatores indutivos para a participação envolve as questões político-sociais que determinam os interesses de cada grupo na escola. Na comunidade escolar, os atos e as relações no interior da instituição não se dão de forma harmoniosa, pois o conflito existe e é consequência da diversidade de conveniências individuais. A consciência de interesses sociais comuns e mais amplos não se dá de forma freqüente e imediata, o que pode ter um sentido desmobilizador, se os integrantes dos vários grupos na gestão da escola ignorarem ou maximizarem esses conflitos, ao invés de levarem em conta a sua existência e revertê-los em objetivos coletivos.

Um outro condicionante refere-se às condições materiais da escola. Se ela encontra-se em condições precárias, com falta de material didático, espaço físico impróprio, formação profissional inadequada, escassez de mão-de-obra, falta de recursos materiais e financeiros para suprir as necessidades mais elementares, certamente as pessoas que atuam neste meio tendem a deixar em um plano secundário as idéias e preocupações com a implantação de uma dinâmica interna de cooperação e participação. Nesta condição, é necessário tomar cuidado

para que essas dificuldades não se tornem mera desculpa para nada se realizar em prol da participação.

Alguns determinantes partem da própria dinâmica interna da escola e são de ordem institucional. Aqui, considera-se de responsabilidade do aparelho escolar (a direção, APMs, Conselho de Escola) incentivar a promoção de qualquer tipo de democratização das relações no interior da escola. Segundo Vitor PARO (1995):

“Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.”

Fatores ideológicos também influenciam na participação dos indivíduos, se levarmos em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que vão atuar facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação de outros. Para isso, é importante considerar o que a escola pensa da participação comunitária dentro da instituição e qual a própria postura da comunidade em relação a este movimento. Encontramos neste condicionante vários problemas referentes à visão negativa a respeito da presença dos pais e alunos nas escolas públicas e que são pertencentes às camadas populares. Essa visão depreciativa da comunidade faz com que muitos indivíduos se afastem da escola, ou a própria vivência do preconceito contribui para que eles se sintam sem condição de diálogo com a escola.

A maioria das pesquisas realizadas em relação à interação escola-comunidade apontam para problemas de segmentos da escola que são contra a participação da população na gestão da escola pública, principalmente quando se trata da gestão do pedagógico. Esses resultados indicam a afirmação do baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito desta questão.

Por outro lado, é forte a descrença na concretização da participação, tanto para o segmento representativo da escola – que aponta para o desinteresse dos pais pela educação dos filhos e acredita em nossa tradição autoritária, que não permitiu a criação do “hábito” de participar – quanto para a própria comunidade, que não se sente segura para participar. Essa atitude de reserva com respeito à instituição de ensino refere-se ao fato de os pais se sentirem constrangidos em se relacionar com pessoas de escolaridade e nível econômico acima dos seus. Nota-se, ainda, o “medo do desconhecido”, determinado pela ignorância em relação às questões pedagógicas e às relações formais da escola. E, finalmente, há o receio de represálias

que possam ser cometidas contra seus filhos.

Além disso, soma-se a estes outros fatores os determinantes de ordem econômica e cultural da comunidade, que dificultam a sua participação. As condições de vida das camadas populares terminam por secundarizar a importância da participação diante da falta de tempo e do cansaço, por exemplo, depois de um dia pesado de trabalho. PARO (1995) afirma que “as condições de vida da população, enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública, se mostram tanto mais sérias e de difícil solução quando se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa às medidas que se podem tomar no âmbito da unidade escolar”.

De outro modo, isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente as providências que a escola pode tomar no sentido de reverter esse processo.

Para tal, alguns fatores que incentivam a participação podem ser apontados como a ocupação do espaço da escola pela comunidade. Nos bairros ocupados pelas classes populares, os equipamentos coletivos de lazer são escassos, não existem ou são de difícil acesso para a população. Diante disto, as dependências da escola podem ser uma alternativa para o desenvolvimento de alguma atividade recreativa que minimizasse a carência dos moradores. Portanto, a escola estabelece relações amistosas com a comunidade, que serão revertidas em ações de colaboração e de conservação do espaço da instituição.

Outro fator positivo e de mobilização para a participação seria a criação de mecanismos de contribuição da comunidade para com a escola, seja financeiramente, seja com seu trabalho. Pois, quando a pessoa passa a colaborar, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua cooperação, e isso estimula a defesa de seus direitos e a vontade de participar das decisões. Além disso, um contato mais próximo com a unidade escolar acaba por proporcionar à comunidade um maior acesso às informações sobre o funcionamento da escola e suas relações de trabalho e interpessoais, que podem fundamentar a sua necessidade de participação nas decisões ou a organização de suas reivindicações.

Segundo MATTOS (1996), “o grau de informação do indivíduo irá torná-lo mais ou menos participativo. Não basta a sociedade proporcionar ao cidadão o direito à reivindicação, usufrutos socioeconômicos, voto e representação política. Somente informado, o grupo social poderá julgar sobre a validade das oportunidades e instrumentos colocados à sua disposição, aceitá-los ou rejeitá-los e considerá-los adequados ou não”.

Por último, podemos apontar como mais um condicionante da participação a presença de agentes articuladores da integração popular. Fator este em que vamos nos ater para discutir

a preparação da comunidade para a implantação dos órgãos colegiados no município de Ouro Preto, considerando o trabalho significativo de técnicos do setor público na mobilização da comunidade para a participação.

Este fato aponta para a importância da existência de indivíduos com a consciência social dos problemas, aglutinando pessoas em torno de determinadas causas e estimulando-as à ação. São “elementos” que contribuem na mobilização e organização de personagens na luta pelos interesses de outros segmentos.

Pedro JACOBI (1993), estudando movimentos populares por serviços de saúde em São Paulo, critica: “freqüentemente as análises têm minimizado o papel dos agentes externos ou articuladores sociais, que, orientados por motivações basicamente ideológicas, têm exercido influência significativa sobre a dinâmica dos movimentos”⁶⁰.

Podemos também perceber, em vários casos registrados em trabalhos teóricos sobre a administração participativa, que a questão da iniciativa de participação da população na escola fica sob a responsabilidade dos educadores, de instituições e pessoas, entre a sociedade civil, que se preocupam com o problema da participação popular na esfera pública.

PARO (1995) em seu trabalho intitulado “Por dentro da Escola Pública”, publica uma fala interessante de uma representante da comunidade relatando sobre a necessidade de um agente articulador:

“Quem deve puxar a comunidade é o povo da escola (...) Se eu fosse de uma escola, ia na casa de um, de outro, conversá com aquelas pessoas sobre coisa da escola (...) Ninguém participa na escola por causa disso: ninguém chama os pais para a escola (...) A Direção da Escola é que tem que reuni as pessoas.”

Para a discussão desse fator de mobilização e para fundamentar esse tipo de trabalho a partir da experiência vivida pelo profissional/pesquisador, recorreremos a dois temas associados à formação de capacidades democráticas e na determinação da ação popular: o trabalho da educação popular e as novas concepções de educação comunitária.

Luis CORAGGIO (1992), em seu trabalho sobre os desafios da Educação Popular, nos anos 90, no contexto atual de globalização mundial, aponta-a como uma resposta da América Latina para o processo de globalização, buscando superar os movimentos de exclusão e empobrecimento das camadas populares. A Educação Popular se propõe a ser um movimento cultural “integrado por pessoas com vocação e experiência para participar ativamente na

⁶⁰JACOBI, Pedro. Movimentos Sociais e Políticas Públicas: demandas por saneamento básico e saúde. São Paulo: Cortez, 1993.

formação de situações democráticas e de incentivo à ação popular”. Um movimento que reabre para a questão da possibilidade do diálogo democrático, de uma comunicação livre de domínio e da aprendizagem coletiva como constitutiva do processo de formação de novos sujeitos históricos. E que não deverá representar atividades setoriais de educadores, comunicadores, etc, mas, sim, uma corrente que percorrerá as mais variadas formas de ação social.

É nesse sentido que a Educação Popular deve realizar o papel mediador entre o contexto político e a elaboração de políticas públicas. Deve superar o conceito de “alternativa” que orientou o movimento no passado e apresentar outras propostas eficazes e mais favoráveis aos interesses estratégicos populares. Isto se daria através da participação do movimento nos processos de reprodução dos setores populares, e também pela pesquisa e formação de opinião pública da sociedade e do Estado.

A Educação Popular estaria preparando uma intervenção que não seria só uma educação para a integração ou para a democratização em geral, mas para determinadas formas de participação, com uma concepção de democracia que vai depender do nível de desenvolvimento de cada comunidade.

Portanto, considerando os desafios da Educação Popular e sua contribuição para a constituição de espaços de democratização, CORAGGIO analisa:

“...a possibilidade de constituir um poder popular democrático, com fortes bases locais e de alcance nacional (...) depende, em grande parte, dos níveis de comunicação no interior do campo popular. O encontro efetivo das diversas formas do popular, o desenvolvimento das identidades referidas ao outro, a composição de um campo popular como tal, pedem muito ao desenvolvimento qualitativo dos processos de comunicação. E nisto, a Educação Popular pode também dar contribuições fundamentais.” ⁶¹

Não é com a mesma pretensão e objetivos da Educação Popular que podemos nos voltar para o trabalho de mobilização com a comunidade no município de Ouro Preto, visando estimular a participação e a ocupação de espaços públicos. Mas, com intenções bem próximas, consideramos essa dinâmica também como mediadora para o processo de constituição de processos de democratização e de incentivo à ação popular.

Também fundamentamos esse trabalho junto à comunidade a partir das diretrizes atuais da educação comunitária. Isto, com o propósito de atuar como um mecanismo

⁶¹ CORAGGIO, José Luis. Educação para a Participação e a Democratização. (IN) O Pêndulo das Ideologias; 1992; p. 104.

facilitador de uma transformação social através da geração de processos de aprendizagem que incentivem a elaboração comunitária de ações dirigidas à superação de problemas da vida cotidiana. A instauração de um sentimento coletivo das necessidades de um grupo e da abrangência de suas soluções, além de um trabalho de reconhecimento das prioridades de participação e de valorização cultural, seriam as ferramentas para se alcançar essas metas.

Nos anos 90, a ação comunitária “descobriu” os interesses e necessidades dos grupos sociais como um processo de aprendizado e crescimento, envolvendo os profissionais enquanto educadores e educandos e a população também enquanto tais. O conteúdo educativo nessa relação aponta para a possibilidade de aprendizado, troca de experiências e interação social, além do estabelecimento de uma ação pedagógica onde predominam a valorização da realidade de cada comunidade antes da realização de um trabalho técnico/político, o reconhecimento das formas de organização dos grupos e sua visão de mundo, e a identificação de interesses e demandas comunitários.

Instaura-se uma prática de ação popular baseada em um processo participativo de planejamento, educação e avaliação de atividades desenvolvidas, inspirada na reflexão coletiva sobre a realidade vigente e no incentivo à organização comunitária.

Percebe-se historicamente que, por inúmeras vezes, a ação comunitária assumiu um caráter de instrumentalizadora de atitudes político-sociais, controladas pelo Estado, o que fez com que a utilização de conceitos e métodos de ação e educação comunitária se tornassem impróprios e descrentes para análises e pesquisas atuais no meio acadêmico. Mas estamos resgatando este conceito, acreditando no seu papel e no “poder” de incentivo à participação social – que sempre foi o seu objetivo –, mesmo se tratando de períodos em que foi utilizada como controle social.

Estamos partindo da hipótese de que, com o estabelecimento de um novo momento para a educação – a tentativa de instalação de um processo de democratização nas unidades escolares, que traz a comunidade para participar dos destinos da escola e do gerenciamento do espaço público –, o trabalho da educação comunitária tem sido resgatado para a mediação entre essas novas relações escola/comunidade e sociedade civil/Estado.

Gadotti, analisando alguns princípios da educação comunitária que podem determinar experiências para a criação de escolas comunitárias, afirma:

“O problema de uma escola comunitária é, em grande parte, o problema de tornar popular o “público”, de elevar o popular ao nacional. O comunitário, o popular é um verdadeiro sinal dos tempos. Anuncia uma nova vontade política que recoloca o Estado a serviço da

população e não ao contrário. A educação comunitária, para que seja realmente transformadora, aceita a ruptura com a ordem social injusta e o seu método é o conflito. O Estado não aparece como inimigo, mas como uma estrutura a ser conquistada pela base”.⁶²

A *Educação Comunitária*, atuando tanto na escola formal quanto na educação não-formal, toma a ação educativa como o centro da elaboração coletiva de soluções para os problemas da comunidade e como dinamizadora de formas de organização que permitam a tomada de consciência e o direcionamento de objetivos comuns. Quer dizer, que permita à comunidade alcançar a sua autonomia e caminhar com “os próprios pés”. A ação educativa que envolve as pessoas neste processo deve se caracterizar pelo trabalho conjunto, de natureza comunitária, objetivando a melhoria da qualidade de vida da população.

Se considerarmos que o processo educativo em uma comunidade pode ser concebido em termos de um processo de educação permanente e de que há a possibilidade da existência de outras formas e recursos educativos emergentes na própria comunidade operando além dos recursos da escola, é possível prever a constituição de uma rede de ações educativas que inclua tanto a escola como outros grupos comunitários com funções também educativas. Esta consideração faz com que se extrapole a exclusividade da ação educativa *formal da escola* e se estruture concepções e ações ao nível de uma educação *não-formal*.

É importante ressaltar que não há dicotomia envolvendo as duas ações. Não são termos excludentes, mas, sim, representam ações educativas que estão localizadas em diferentes graus de formalização. Por exemplo, a escola, dentro de uma concepção de educação comunitária, procura organizar ações educativas e pedagógicas menos formalizadas, mas está, necessariamente, em inter-relação com um sistema educativo formalizado em várias dimensões. Ou seja, está inserida em uma estrutura maior, política e administrativamente estabelecida. Por outro lado, as ações educativas não-formais estão diretamente associadas à cultura vivida na comunidade e à lógica do pensamento popular, e dinamizam suas atividades através de seus próprios recursos. Isto implica que suas atividades são realizadas com a participação plena da comunidade, desde seu planejamento até a execução e avaliação; utilizam-se meios de comunicação de massa criados pela própria comunidade e as atividades no grupo são realizadas pelos próprios moradores. A forte característica desse tipo de educação, não-formal, é a sua relação estrita com a realidade dos grupos envolvidos. Vários fracassos destas experiências se justificaram devido à sua organização a partir de padrões de

⁶² GADOTTI, Moacir. A Propósito da Educação Comunitária: algumas idéias para um debate. (IN) Educação Comunitária em Debate. Departamento Técnico-Pedagógico - Gerência de Projetos de Educação Comunitária. Belo Horizonte: FAE/IRHJP; 1988.

uma cultura acadêmica (conferências, cursos e treinamentos formais), incompatíveis com as características da cultura vivida pela comunidade.

Considerando, então, a educação comunitária com a possibilidade de atuar nos campos da escola formal e da educação não-formal, ela pode operar a partir de uma função de educação para a cidadania, em várias áreas da comunidade. Moacir Gadotti (1993), analisando o papel da educação comunitária nos países capitalistas, afirma que ela vem se constituindo em uma grande força:

“(1) Força Social, como educação dos movimentos sociais, tais como o movimento ecológico, o movimento pelos direitos civis, etc.; (2) Força Política, como educação para cidadania (...); (3) Força Econômica, (...) valorizando a autonomia e a ação produtiva direta, independente do Estado.”⁶³

A educação comunitária pode, então, representar realidades diversas, dependendo do contexto histórico de cada universo onde atua.

Mesmo podendo atuar em campos distintos, é preciso esclarecer alguns pontos importantes referentes ao seu papel: educação comunitária não é atendimento emergencial de problemas sociais da comunidade e não significa transferir para as camadas populares toda a responsabilidade por eles, retirando o comprometimento do Estado; nem, tampouco, visa à resignação pelo estado de pobreza, mas, sim, à melhoria da qualidade de vida destes grupos e à promoção de sua organização social.

Em tempos atuais, essas orientações devem ser constantemente revistas e ampliadas, considerando-se que é necessário acompanhar as mudanças do País em seus vários níveis. A transição política, a crise ética, o aumento da miséria econômica e o empobrecimento social exigem dos educadores e trabalhadores da área social uma revisão de suas teorias e de suas práticas, obrigando-os a desenvolver novas formas de conceituar o mundo diante de constantes transformações.

Portanto, a educação comunitária, que tem em sua atuação a característica de intervir diretamente no seio da comunidade, não poderia deixar de acompanhar essas transformações e responsabilizar-se pela multiplicação desses novos princípios que nortearão as relações sociais e políticas na sociedade. Na opinião de GADOTTI, “a educação comunitária perderá sua força atual se não acompanhar as mudanças globais que estão ocorrendo hoje no mundo. O futuro dela está em ser uma *educação de ponta*, ou não terá futuro.”⁶⁴ (grifo nosso)

⁶³ GADOTTI, Moacir. Educação Comunitária e Economia Popular. (IN) Educação Comunitária e Economia Popular. São Paulo; Cortez, 1993; p. 12.

Dentre as transformações que vêm se instalando na sociedade, novos espaços e relações sociais vão emergindo, destacando-se a valorização do *espaço comunitário*, do “poder local”, de “grupos de base”, etc., como lugares de grande potencial político e social; e uma nova orientação para as relações entre o Estado e a sociedade civil, que assume um caráter cooperativo e participativo. A emergência da participação popular toma força como resultado da construção de uma identidade comunitária que retoma o movimento de reação contra a injustiça social e pela cidadania.

Diante disso, a educação comunitária reorganiza sua atuação em torno da proposta de tornar a educação um elemento integrador de todo um processo que conduza os integrantes da sociedade a assumirem a condição de atores reais e conscientes dos processos sociais. Instaure-se, pois, um princípio de educação para a participação política ativa e consciente.

GUTIÉRREZ afirma que:

“a participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social e, dessa maneira, consegue-se influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade.”⁶⁵

É nesse sentido que trabalhamos a educação comunitária nesta pesquisa, a partir da descoberta do potencial do fazer cotidiano e da emergência de uma ação direta, uma ação popular nos vários níveis sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade. Trata-se de “preparar” a comunidade para ocupar espaços, sejam públicos ou privados, mas que lhe dizem respeito, que influenciam suas condições de vida caso sejam alterados; trata-se de dissolver as relações com o Estado, através da participação, para, em vez de “conquistá-lo e destruí-lo”, descentralizá-lo.

Tomando como base os princípios da educação comunitária já discutidos até aqui, o que queríamos, ao propor o estudo do tema da participação da comunidade através dos colegiados escolares, era estabelecer esta experiência como parte de um trabalho que poderá se fundamentar pela concepção filosófica, política e operacional de educação comunitária. *Filosófico* no sentido de que, incentivando-se a participação comunitária na escola, entendendo-a como um momento de aprendizado político, instala-se um processo de

⁶⁴ (IDEM 52: p. 18)

⁶⁵ GUTIÉRREZ, Francisco. Educação Comunitária e Desenvolvimento Sócio-Político. (IN) Educação Comunitária e Economia Popular. São Paulo: Cortez, 1993; p. 27.

superação gradativa das limitações do homem pela exploração contínua de suas virtualidades intrínsecas, uma atualização permanente das potencialidades dos indivíduos, além de processar uma maximização da essência do gênero humano. *Político*, se considerarmos que, na experiência de gestão colegiada, a comunidade estará diretamente inserida no contexto das decisões públicas que afetarão o cotidiano escolar e as relações escola/comunidade e sociedade civil/Estado – condizentes com o enfoque político dado à atuação da educação comunitária que incentiva a participação política, e, por isto, encontra-se comprometida com a gestação de uma cultura democrática para a sociedade. E *operacional*, porque a educação comunitária distancia-se das rotinas tradicionais de apresentar à população programas prontos, previamente determinados por um grupo gerenciador do sistema. Ela inverte a ordem das coisas e prioriza a realização de um diagnóstico da comunidade, junto a ela, conceituando seus anseios, problemas, necessidades e seu potencial, para que o planejamento de atividades e de projetos sejam realizados. Com a implantação dos colegiados escolares e com a presença da comunidade no cotidiano da vida escolar em todos os seus níveis (pedagógico, financeiro, administrativo), o que se pretende é alcançar a tarefa de democratizar a concepção e a condução das políticas de educação, motivando um processo de resposta e iniciativa de “baixo para cima”.

A experiência da gestão colegiada, nesta perspectiva, traria aos seus participantes a possibilidade de desenvolver um aprendizado político e social de suas relações pessoais, institucionais e comunitárias. Estaria caracterizada, então, a hipótese de efetivação de uma participação realmente qualitativa na gestão do espaço público. Pois, ao mesmo tempo que a comunidade, inserida em um organismo público e participando de suas decisões político-administrativas, estaria colocando em prática sua ação política através de uma linguagem própria, popular, e adquirida com a vivência de seu cotidiano, teria também a oportunidade de se preparar, se formar e informar para intervir em outros níveis sociais. A prática de participação no colegiado escolar seria, para a comunidade integrante de suas atividades, uma “escola” da qual há muito tempo já se desligou. Uma escola responsável pelo ensino da participação social, da informação e da formação para a cidadania e do espírito coletivo das relações sociais.

Aqui, podemos nos reportar a Hannah Arendt (1989), quando discute a emergência da ação política que determina a liberdade e a instalação de um espaço público que constrói um mundo comum entre os homens. Segundo ela, apenas a “experiência da pluralidade exige um espaço para que possa emergir, que o mundo pode se constituir como medida que transcende

a vida pessoal de cada um”. E é isso que exige das pessoas a capacidade de “julgamento”, que se constitui como “uma faculdade especificamente política, pois, na medida em que implica a capacidade de ver as coisas não apenas do próprio ponto de vista, permite aos homens se orientar no domínio público”.

Resgatando os princípios da educação comunitária no que se refere ao envolvimento e à participação da comunidade, são, estes, condicionantes mutuamente inclusivos: só participa quem está envolvido e só se envolve quem participa. A participação não deve ser uma meta, mas uma condição, e, portanto, transforma-se em aprendizado via colaboração mútua, desafios a enfrentar, reflexão sobre necessidades e correlação de forças frente a interesses diversos.

É com este olhar que estaremos analisando as condições e os resultados da participação da comunidade na gestão da escola pública municipal de Ouro Preto: buscando compreender como se dá o aproveitamento deste espaço político e social pela comunidade, o seu nível de compromisso e organização, e a existência ou não da construção de uma identidade coletiva, a partir desta experiência; e, principalmente, como se dá a motivação para a participação, já que, como dissemos, esta não acontece espontaneamente.

Nos fundamentos da educação comunitária, apresentamos a tarefa de “preparação” da comunidade para a participação na escola pública, através do trabalho de mediação entre os interesses da escola e da comunidade.

O Trabalho do Serviço Social na Educação: da intenção à ação participativa

A proposta de assegurar programas de qualidade para todos, na área social, trazendo para a esfera pública a questão da pobreza e da exclusão, são diretrizes definidas pela Assistência Social enquanto uma política civil, buscando dar maior visibilidade ao assistencial como ação política e como campo para uma gestão participativa dos excluídos.

Um caminho seria definir a Assistência como um mecanismo na luta pela redistribuição da riqueza social, de recursos e estratégias que garantam os direitos civis, políticos e sociais, **sob a luz de uma proposta efetivamente democrática**, que apóie e incentive a organização, resistência e luta coletiva de seus usuários, procurando o fortalecimento de um poder popular que efetive o debate e ações capazes de conduzir as mudanças necessárias para o enfrentamento da questão social. É este o projeto político da

Assistência Social que deve ser colocado em prática.

Neste sentido, apresentamos a experiência do Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação em Ouro Preto, entendendo que o trabalho que vem sendo realizado tem promovido ações, formado conceitos e propiciado transformações que condizem com o projeto político da Assistência Social enquanto política social.

Não seria novidade se considerarmos que todas as políticas públicas tenham o propósito comum do enfrentamento da questão social e que, principalmente, a educação seria responsável pela formação de cidadãos críticos. Mas estamos considerando, aqui, não a formação de todos os indivíduos, mas de um segmento que abrange comunidades extremamente carentes, desprovidas dos mínimos sociais que estão aprendendo a pensar e agir. Este pensamento e ação, por sua vez, se estabelecem neles – integrantes das comunidades – não só enquanto sujeitos sociais, mas como tais “e cientes” de sua condição de exclusão. São, na sua maioria, usuários dos serviços assistenciais e que estão se preparando para compreender a importância de sua contribuição e reivindicação na elaboração de políticas e projetos sociais. Portanto, debates importantes para a sensibilização e mobilização desses indivíduos são possíveis, baseando-se nas discussões presentes na Assistência Social, priorizando as relações históricas e contraditórias das classes sociais, frente à desigualdade social e sua tentativa de superação.

A prática do Serviço Social na Secretaria de Educação em Ouro Preto faz o elo de ligação entre o alcance efetivo das ações educacionais com a discussão política da assistência, procurando auxiliar no sentido de concretizar o projeto político da Assistência Social no município.

O trabalho realizado com os colegiados escolares, entre outros trabalhos, é um exemplo desta atuação junto aos setores populares na luta pela ocupação de espaços institucionais de controle das políticas públicas. Procura-se constituir a esfera pública como um espaço de formação de consenso político e publicização dos conflitos sociais, fortalecendo a participação destes sujeitos sociais.

As perguntas que se colocam aos agentes do trabalho social são: – Como os usuários dos serviços públicos (saúde, educação, assistência social) podem começar a participar da transformação da sociedade? – Como fazer? – Os serviços recebidos estimulam e impulsionam os usuários para outras ações de novas conquistas?

Partindo destas questões, e considerando a experiência de trabalho do Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação, acredita-se que uma das estratégias mais efetivas para

consolidar um projeto de participação da sociedade frente à elaboração e condução das políticas públicas é a EDUCAÇÃO – onde é possível mobilizar e discutir com maior profundidade sobre conquista de direitos, defesa da cidadania, identidades culturais, consciência crítica, justiça social, entre outros temas, atingindo os alunos desde a formação básica até a comunidade como um todo.

Neste estágio de trabalho, a Assistência Social é, portanto, demanda da política de educação, no que se refere aos benefícios prestados aos alunos, ao atendimento a suas famílias e à orientação para a organização social. E as ações na área da educação podem se apresentar como uma alternativa para a efetivação de um objetivo maior da Assistência Social, que é a conquista de direitos, de autonomia e cidadania.

Em 1993, um trabalho de apoio e atendimento psicossocial voltado para os pais, alunos e professores das escolas municipais era realizado por assistentes sociais e psicólogos ligados ao Departamento de Ensino da SME, responsável pelo acompanhamento da educação formal.

A partir do Plano Diretor apresentado pelo novo Secretário de Educação, percebeu-se um novo direcionamento para as atividades educacionais. Ele não se restringia ao setor meramente formal da escola, mas, sim, definia um amplo trabalho de integração comunidade/escola e uma proposta de atendimento a outros setores da comunidade, buscando resgatar a dimensão social da educação.

Em resposta a essa demanda, em 1994, começou a se estruturar um novo departamento responsável pelo trabalho comunitário na Secretaria de Educação, resultado do reconhecimento da importância de se efetivar um serviço de extensão com a comunidade e pela especificidade desta área, que necessitava de maior autonomia para realização de suas atividades.

O Departamento se estruturou via contratação de mais profissionais, constituindo-se uma equipe interdisciplinar: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e arte-educadores. Já organizado, definiu sua área de atuação: o atendimento aos alunos e suas famílias através de projetos extraclasse e de extensão que proporcionam subsídios para o processo educativo e para a conquista de autonomia dos indivíduos; capacitação dos profissionais de educação em áreas específicas (cultural, artístico e social); garantia de acesso à informação e participação da comunidade para o resgate da cidadania; apoio e orientação à comunidade escolar.

A partir da definição de uma área de atuação, foram elaborados projetos que contemplavam diversas propostas que possibilitassem a discussão de questões cotidianas da

comunidade e que permitiriam debates mais amplos, articulando-os com reivindicações de diversas áreas educacionais: educação patrimonial, educação ambiental, projetos afetivo-sexuais, alfabetização de adultos, entre outros.

Dentro destas propostas, o Departamento de Educação Comunitária buscou contribuir no processo de democratização e de autonomia da educação no município através de um trabalho educativo e social abrangente – tendo em vista o atendimento da comunidade como prioridade – através de ações integradas entre o poder público e a comunidade.

A tarefa do Serviço Social, dentro destas propostas, se destaca na atuação direta com a comunidade via instituição escolar e outras entidades comunitárias. O incentivo e a implantação de assembléias escolares e órgãos colegiados, a promoção de seminários e encontros que atendessem às necessidades da comunidade, bem como o acompanhamento de famílias dos alunos da rede municipal de ensino, são objetos de trabalho do Assistente Social na Secretaria de Educação. O relevante desta experiência se constitui na elaboração de um projeto político de atuação, procurando conciliar a formação dada pela área de assistência social com a experiência e estudos na área da educação.

Atuando na área da educação, o profissional pode dedicar maior atenção ao trabalho de socialização, sensibilização, informação, capacitação e organização da comunidade escolar (pais, alunos, professores). Ou seja, é possível optar por uma prática política com os usuários, sem se perder somente nas relações necessidades/benefícios e situação emergencial/atendimento, dificuldades estas verificadas em nosso município no âmbito do Serviço Social das Secretarias de Saúde e de Assistência Social.

Para exemplificar esse tipo de atividade do Serviço Social na área da educação, é possível resgatar uma dessas experiências: *a assessoria aos colegiados escolares das escolas municipais de Ouro Preto*, que, atualmente, estão funcionando em 13 unidades escolares.

O trabalho se resume em discutir com a comunidade a emergência de sua participação na gestão da escola, através de uma administração coletiva, dividindo com os funcionários e professores as decisões, o acompanhamento, a execução e a avaliação dos projetos e atividades da escola. O fio condutor das discussões no grupo é a possibilidade de transformar a “escola governamental” em organismo público, buscando gerar mudanças na visão da escola, tanto para aqueles que estão dentro dela, quanto para a comunidade em geral. É também colocado o caráter político que perpassa pelo órgão colegiado, na medida em que agrega de cada um dos setores (comunidade e escola) os seus interesses específicos, unificando-os em prol da qualidade da escola. Ou seja, no colegiado vai se constituir um

grupo ideologicamente diversificado, o que significa lidar com inúmeras expectativas e projetos diferenciados, mas que podem representar um confronto produtivo para o projeto da escola.

Após a implantação do órgão colegiado na escola, as discussões continuam, agora, num âmbito de um grupo menor, escolhido pela comunidade escolar para representar os funcionários da escola, os pais e alunos. Esses representantes se reúnem, ordinariamente, uma vez por mês, para definir diretrizes financeiras, administrativas e pedagógicas da escola. Portanto, instaura-se um debate cercado por interesses e reivindicações divergentes e que vão estabelecer um processo de correlação de forças, que traz consigo a essência do processo participativo e o exercício dentro de um processo de democratização.

Passamos para a segunda etapa do envolvimento do Serviço Social, que é a assessoria aos órgãos colegiados, onde o assistente social vai participar das reuniões dos colegiados, mediando os debates, e estará, por algum tempo, junto aos representantes da comunidade, dando apoio na construção de suas reivindicações e na forma de condução destas nas reuniões.

Faz parte do trabalho reunir, anualmente, os membros dos colegiados em fóruns mais amplos para discutir suas experiências e avaliar suas dificuldades e possibilidades de atuação.

Tem-se observado, com este exercício, que a participação da comunidade na gestão da escola e a oportunidade de fazer parte da estrutura de um organismo público apontam indícios de avanços e conquistas para a comunidade, no que se refere à sua compreensão da dinâmica e estrutura do serviço público; bem como, o reconhecimento de sua capacidade de ser sujeito na elaboração de propostas para a educação e na possibilidade de se organizar em níveis mais amplos. Algumas experiências de colegiados resultaram, no município de Ouro Preto, em associações comunitárias, Associação de Pais e Mestres – com a participação de alguns representantes destes no Conselho Municipal de Educação.

A atuação do Serviço Social baseia-se, então, na proposta de construção conjunta com a comunidade. Esta, ao mesmo tempo em que discute e participa de decisões nos projetos de qualidade de ensino, acesso à educação, melhoria da escola, pode refletir sobre questões mais amplas – no que se refere à formação da cidadania, conquista de direitos, mudança de conceitos frente à experiência democrática e formas de organização social –, que podem se estabelecer enquanto possibilidade de conquista de autonomia. Habilita-se, também, a promover alterações dos esquemas hierarquizantes da escola e a buscar compreensão e superação deles em outras instâncias, além de discutir a importância de sua participação e

capacidade de contribuir para a gestão da “coisa pública”.

Avalia-se que esta experiência pode proporcionar um aprendizado que venha promover transformações no âmbito da comunidade, nas suas relações e na sua organização social e política, incorporando-lhe o reconhecimento de suas potencialidades, possibilitando uma maior eficiência e transparência na superação de suas dificuldades e a instalação de uma rede de solidariedade e trabalho coletivo nas comunidades.



Muitos aspectos importantes do funcionamento do **colegiado** não fazem parte da resolução e das normas divulgadas pelo Governo. Eles precisam ser definidos pela própria **comunidade escolar** e devem constar do estatuto do **colegiado**.

Para funcionar corretamente é necessário uma organização no **colegiado**.

4.3 - O Perfil das Escolas Municipais em Ouro Preto: para entender a integração entre a escola e a comunidade

Após caracterizarmos os fundamentos da gestão colegiada e o histórico dessa experiência participativa nas escolas, bem como a forma como se deu o início do processo de participação da comunidade nos assuntos públicos, é preciso ressaltar que cada comunidade – de acordo com seu histórico de constituição, estrutura e infra-estrutura de seu bairro e condições sociais de seus integrantes – irá apresentar diferentes formas de organização e de conceitos frente às tarefas de “dividir responsabilidades” com o poder público, ou seja, de participar do gerenciamento de um organismo público como a escola.

Realizaremos a caracterização de algumas das escolas que já possuem os colegiados há mais de três anos. Isto se faz necessário para que, posteriormente, possamos avaliar a adequação das unidades escolares ao assumirem novas funções e responsabilidades quando da inserção da comunidade na gestão da escola; e da mesma forma, mas em contrapartida, ponderar sobre a reação desta comunidade frente às escolas onde está assumindo as decisões por seus “destinos”.

Estudar o perfil destas escolas é importante porque traz à tona os projetos que elas vêm desenvolvendo e o seu grau de comprometimento com o meio social onde estão inseridas. O seu histórico nos remete informações sobre como se dá a participação da sociedade na sua constituição. E a análise de suas prioridades determina o compromisso de suas ações para com a comunidade e desta para com a escola, se considerarmos que uma comunidade presente faz com que a escola também “pense sempre nela”, ao elaborar alguma atividade.

Como já foi relatado, 13 escolas municipais em Ouro Preto possuem colegiados escolares fazendo parte de sua administração, mas apenas 4 foram selecionadas como amostragem para pesquisa. Isto não altera tanto, em termos de informações sobre elas, pois as escolas municipais de Ouro Preto, apesar de estarem instaladas em diversos bairros e distritos do município, não são muito diferentes se analisarmos as suas condições físicas e as comunidades com as quais estão envolvidas. São, na sua maioria, escolas de periferia, que recebem os grupos de alunos mais carentes do município e uma série de problemas sociais decorrentes dessa condição de miséria.

Das quatro escolas selecionadas, uma está localizada em um distrito a 40 km da sede do município; duas em bairros de classe baixa; e uma escola situa-se em uma periferia onde

são altos os níveis de condições de miséria e de marginalidade. Duas escolas são de ensino fundamental até a 8ª série; outra trabalha exclusivamente com a pré-escola, com alunos de 4 a 6 anos; e uma com ensino de pré à 4ª série do primeiro grau.

Nesta caracterização, as escolas serão identificadas por letras e a apresentação seguirá a ordem abaixo:

ESCOLA A - Escola Municipal Dr. Benedito Xavier – no distrito de Casa Branca

ESCOLA B - Escola Municipal Rennê Gianetti – na sede do município

ESCOLA C – Pré-Escolar Municipal Pequeno Príncipe – na sede do município

ESCOLA D - Escola Municipal Isaura Mendes – na sede do município

Para facilitar a leitura e a análise posterior dos dados, a apresentação do perfil das escolas atenderá à seguinte especificação:

A) Caracterização da Unidade Escolar - “histórico da escola”.

B) Descrição dos Projetos e Prioridades de Trabalho da Escola.

C) Relação Escola X Comunidade - colegiado e outras instâncias.

Os dados para esta caracterização foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, pelos diretores destas unidades e através da análise dos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares elaborados e revistos, em 1994 e 1995, pelas escolas em conjunto com a comunidade.

AS ESCOLAS MUNICIPAIS:

ESCOLA A

Em 1748, na comunidade Casa Branca de Ouro Preto, surgiu o Frei Manuel da Cruz, que “andava pelo mundo alfabetizando”. Com a sua chegada ao distrito, instalou-se a primeira escola que funcionava em um sobrado com apenas duas salas de aula, uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino.

Até mais ou menos 1934 só havia aulas para os três primeiros anos primários (de 1ª à 3ª séries), e o primeiro prédio da escola foi construído em 1922. De lá até 1994, a escola teve vários nomes: 1922 – Escola Mista Santo Antônio de Casa Branca; 1929 – Escola Mista de Casa Branca; 1944 – Escola Mista ou Isolada de Glaura; 1962 – Escola Combinada de

Glaura; 1976 – Escola Estadual de Glaura; 1984 – Escola Estadual Dr. Benedito Xavier. Em 15 de março de 1994, a escola foi municipalizada, passando a se chamar Escola Municipal Benedito Xavier e, sob a coordenação da Prefeitura, recebeu novo prédio e extensão de séries, caracterizando seu atendimento como escola de ensino fundamental de 1ª à 8ª séries.

O antigo prédio da escola era uma casa pequena, constituída de 4 cômodos, que funcionavam como salas de aula. Com o decorrer dos anos, foi necessário construir uma cozinha, dois banheiros e uma sala para a secretaria da escola. Hoje, a escola conta com uma construção moderna, bem equipada – com sala de vídeo, de computadores, laboratório, biblioteca e cozinha industrial – e encontra-se situada próxima à igreja, em frente ao campo de futebol e ao lado do salão comunitário. O antigo prédio foi doado à comunidade, sob o gerenciamento da associação comunitária.

O perfil da clientela atendida pela escola constitui-se de alunos filhos de agricultores, retratando, assim, uma carência grande no nível social. Os alunos, na sua maioria, deslocam-se de outros pequenos subdistritos como Soares, Capanema, Engenho d'Água, São Bartolomeu, e muitas vezes andam até 5 km para estudar nesta escola.

A escola conta com 10 turmas, de 1ª à 8ª séries, funcionando em três turnos, totalizando 190 alunos atendidos: 77 no curso de 1ª à 4ª séries, 113 alunos no curso de 5ª à 8ª séries. O quadro de funcionários da escola é composto por 6 auxiliares de serviços, 12 professores de 5ª à 8ª séries, 6 professores de 1ª à 4ª séries, 1 especialista (pedagogo), 1 professor de educação física, e 1 diretora e 1 vice-diretora.

A escola possui o colegiado escolar há três anos, e mantém uma estreita relação com a comunidade, considerando que a maioria de seus funcionários pertencem a famílias tradicionais do distrito. Esta escola participa ativamente dos vários eventos importantes promovidos pela comunidade e também realiza várias festividades e eventos de integração, envolvendo os moradores da região.

É possível observar que esta escola é uma grande referência cultural e social para a comunidade, que encontra nela a única opção de lazer e soluções para os seus problemas sociais. O distrito, por ser carente em diversos serviços sociais, tem o hábito de recorrer à escola para solucioná-los.

O colegiado escolar surgiu em 1995 e caracteriza-se por uma participação ativa da comunidade. Ele foi responsável por várias melhorias na escola, devido a reivindicações bem articuladas junto ao poder público federal e municipal, como a construção do novo prédio da escola; o transporte, pela Prefeitura, para os alunos de outras localidades; a construção de uma

quadra poliesportiva; e a aquisição de vários computadores para os alunos. Mantém, ainda, ações conjuntas com a associação de moradores e vereadores da região.

A escola apresenta como seus objetivos principais: *“a implantação de uma escola mais participativa, atuante e integrada à comunidade; a elaboração de projetos específicos que garantam a melhoria da qualidade de ensino e de hábitos na comunidade; e a formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade, tendo uma visão global para que sua prática seja democrática.”*⁶⁶

Para implementar suas diretrizes, a escola vem desenvolvendo as seguintes ações:

- *Criação de atividades através do colegiado, que integrem os grupos da comunidade, buscando relações mais abertas, via promoção de bingos, gincanas, jogos, feiras culturais;*
- *desenvolvimento de programas de conteúdos mais adequados à realidade e à capacidade de desenvolvimento dos alunos, considerando suas condições peculiares, através de reuniões e encontros de professores de todas as áreas para discussão do trabalho a ser desenvolvido, valorizando o conhecimento e o meio social do aluno;*
- *mudança do sistema de avaliação da escola, instituindo a auto-avaliação e a recuperação permanente, com o propósito de busca do conhecimento e crescimento pessoal, valorizando ações participativas e a elaboração de valores, via atividades em grupo e discussões abertas com os alunos;*
- *trabalho integrado entre os professores, através de planejamento participativo, para tentar atenuar a descontinuidade do ensino na passagem de uma série para outra;*
- *redução dos índices de repetência e evasão, através de trabalhos de caracterização e reconhecimento de cada aluno, levando o professor a identificar e trabalhar as diferenças individuais;*
- *formação do aluno para a cidadania através de estímulos para atividades políticas, de organização e senso de liberdade e responsabilidade, criando, na escola, situações que possibilitem aos alunos esta vivência;*
- *estabelecimento da auto-avaliação do professor e avaliação de desempenho do educador, incentivando a mudança de postura dos professores para que eles se conscientizem de seu papel como elementos ativos de sua aprendizagem e da aprendizagem do aluno;*
- *realização de campanhas educativas voltadas para os alunos e a comunidade no sentido da preservação de doenças, acidentes, hábitos de higiene e sexualidade, buscando uma melhoria na qualidade de vida;*
- *promoção de reuniões abertas à comunidade, que favoreçam a discussão dos problemas gerados na escola, na família e na comunidade e realização de debates sobre relação pessoal, social e profissional . (grifo nosso)*

Como atividades específicas do colegiado escolar foram definidas ações no sentido de buscar recursos financeiros junto aos órgãos governamentais e outros patrocinadores, para construção de auditório e salão para oficinas de arte, implantação de um jornal comunitário e

⁶⁶ Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Benedito Xavier; 1994/95.

criação de uma horta comunitária, que certamente irão favorecer toda a comunidade.

Percebe-se que, dentre as várias diretrizes definidas nos projetos político, social e pedagógico da escola, há uma necessidade premente de sempre envolver a comunidade escolar nos processos educativos da mesma, na tentativa de facilitar a integração das famílias na educação de seus filhos. Isso pode caracterizar o início de um processo de descentralização via participação social, que caracterizamos na primeira parte deste trabalho.

ESCOLA B

A escola está localizada no bairro de Saramenha de Cima, próxima a duas grandes empresas da região de Ouro Preto: a ALCAN Alumínios do Brasil S/A e a Cia. Paulista de Ferro Ligas, o que faz deste bairro um pólo de empregados destas indústrias.

Foi criada pelo decreto-lei de 24/8/78 e inaugurada em 1980. Sua instalação foi solicitada pelos moradores do bairro à Prefeitura e ela foi construída sobre um campo de futebol, doado ao poder público por uma família tradicional da região. A escola levou o nome de Rennê Gianetti, em homenagem a Américo Rennê Gianetti, considerada uma figura importante por ter contribuído significativamente para o desenvolvimento e a melhoria do bairro.

A escola atende, hoje, a 168 crianças da pré-escola à 4ª série, dos bairros Saramenha de Cima, Tavares, Rancharia, Vila Santa Isabel, Boa Vista, Tripuí, Varjada, Maria Soares e Bauxita, que têm facilidade de acesso, por ser uma unidade bem localizada no bairro e bem servida por transporte coletivo.

Em 1993, a escola passou por uma reforma para construção de mais 3 salas de aula, para a expansão do pré-escolar e para a instalação de uma biblioteca, que é aberta à utilização e visitação da comunidade e que leva o nome de Olímpio Silva Mendes, primeiro morador do bairro e doador do terreno para a construção da instituição.

A estrutura física compreende, atualmente, cinco salas de aula; uma cozinha com duas despensas (para merenda e material de limpeza); uma secretaria, também utilizada como sala de professores; e banheiros, além de um grande pátio cimentado e murado para garantir a segurança e a privacidade dos alunos e professores.

O quadro de funcionários é composto por 8 professoras regentes, 2 eventuais, 2 auxiliares de escrita, 2 auxiliares de biblioteca, 5 serventes, 1 supervisora (pedagoga), 1 diretora e 1 vice-diretora.

Esta escola foi a primeira na rede municipal a implantar seu colegiado escolar e já inicia a quarta gestão desta experiência. Mesmo assim, a escola possui sérios problemas no relacionamento com a comunidade, devido a “rixas” antigas entre famílias do bairro, que são acirradas com a presença de professores e funcionários da escola pertencentes a estes grupos distintos. O colegiado, ao longo destes períodos de trabalho, tem realizado ações no sentido de inverter essa situação, que tanto influi no curso de atividades da escola, por meio de reuniões e trabalhos em parceria que incentivem as reflexões e ações coletivas.

A escola, a comunidade e o colegiado, elaborando conjuntamente o projeto político da primeira, estabeleceu como metas educacionais:

- maior assistência ao educando, na tentativa de diminuir as dificuldades de ensino-aprendizagem, aumentando o diálogo dos pais com a escola;
- busca de ajuda especializada, em alguns casos, para melhorar a integração do aluno à escola e vice-versa;
- promover atividades adequadas ao currículo que motivem e incentivem mais o educando, com atividades lúdicas, artísticas, culturais e profissionalizantes;
- melhorar a infra-estrutura da escola, através de recursos do poder público e outras instituições da comunidade;
- aperfeiçoamento dos professores através de cursos de reciclagem e grupos de estudos;
- promover a formação de um aluno crítico, contribuindo para formação da cidadania;
- estabelecer a integração dos professores com outras escolas municipais e estaduais ampliando as experiências e o universo pedagógico;
- ampliação do prédio da escola com a construção de salão para reuniões, festas e atividades culturais da escola;
- ampliação da cantina e construção de um refeitório adequado;
- construção de um escovário;
- ampliação da iluminação do pátio, extensão telefônica ou telefone público e construção de área de lazer para pré-escola;
- *promover maior participação da escola, comunidade, pais e alunos nas atividades realizadas na escola, buscando a integração de todo o corpo social que compõe a escola;*
- avaliação constante da administração escolar, de funcionários e do rendimento escolar, através de questionários realizados com pais e alunos;
- mudança do sistema de avaliação, tornando-o mais ágil e eficiente;
- *compatibilizar os horários das reuniões com os horários da comunidade para que todos participem;*
- *tornar as reuniões mais participativas, agilizando a solução dos problemas e a elaboração de projetos para a escola;*
- *efetivar a associação de pais e mestres;*
- *buscar maior participação do colegiado no cotidiano da escola, e não só mensalmente, nas reuniões;*
- criação da caixa escolar para que a escola possa atingir sua autonomia financeira. (grifo nosso)

A escola, reconhecendo os problemas de relacionamento (pessoais e políticos)⁶⁷ dentro da comunidade, procura sempre realizar eventos para que todos os moradores se encontrem e realizem atividades conjuntas. Várias são as festividades e eventos culturais realizados pelo colegiado, juntamente com a Associação Comunitária do bairro e com o patrocínio de comerciantes e empresas.

Nesta experiência, podemos apontar para uma preocupação maior com a integração da escola com a comunidade, o que ainda não se efetivou. As diretrizes da escola e as atividades do colegiado se voltam para cumprir o objetivo de trazer os pais para a escola e inseri-los em seus processos educativos e culturais. Apesar da representação de pais no colegiado, a participação dos demais membros da comunidade ainda é insatisfatória, impedindo a realização de um trabalho mais político e comunitário. Portanto, através da proposta de realização de eventos culturais, a direção e os professores têm investido na possibilidade de atrair os pais para a comunidade.

O apoio da Secretaria Municipal de Educação também tem sido solicitado, no sentido de participar das várias reuniões com o coletivo de pais, na tentativa de mobilizá-los para uma maior inserção na escola. Este trabalho é feito através de material didático específico, debates direcionados e dinâmicas de grupo.

ESCOLA C

A escola surgiu em 1981, a partir da solicitação da comunidade junto ao poder público, devido ao grande número de crianças na faixa etária inferior a 7 anos e estando o bairro em vias de expansão crescente. A princípio, não tendo ainda prédio próprio, ela foi instalada no Sindicato dos Tecelões da Fábrica de Tecidos implantada neste bairro. Era composta apenas de um salão, atendendo em média 50 alunos divididos em duas turmas, no turno da manhã. Em seu quadro funcional, contava com duas professoras e uma servente.

Esta pré-escola foi reconhecida pela Lei Municipal n.º 223/81 e somente em maio de 1982 passou a funcionar em sede própria, contando com 3 salas de aula, 1 cantina, 3 banheiros (2 para alunos e 1 para professores), 1 depósito de material escolar anexo à secretaria, 1 pátio grande e 1 área aberta.

⁶⁷ Nesta comunidade, configura-se a existência de dois ramos familiares distintos que estão sempre em conflito, seja no âmbito político pelo poder e controle do bairro, através da representação nos vários grupos sociais da comunidade ou na direção da associação comunitária, seja no envolvimento de problemas particulares.

Em 1990, iniciou-se uma reforma que ampliou a escola com mais duas salas de aula, um salão para reuniões, mais dois banheiros e a construção de um muro para o pátio, além da instalação de um parquinho. A escola tem um projeto, para 1998, de outra ampliação para a extensão do atendimento a alunos de 1ª à 4ª séries.

A pré-escola atende, hoje, 250 alunos divididos em dois turnos (manhã e tarde) na faixa etária de 4 a 6 anos, residentes nos bairros do Padre Faria – onde está localizada a escola –, Caminho da Fábrica, Alto da Cruz, Águas Férreas, Morro Santana e Bauxita. A classe social dessas famílias atendidas varia entre média e baixa, pois são pessoas ligadas ao comércio, a atividades turísticas, empresas de mineração e à fábrica de tecidos que funciona neste bairro. A escola dispõe de 16 professores, sendo 1 de educação física, 2 eventuais, 1 professora de arte, 10 regentes na sala de aula, e 2 professoras na coordenação – como diretora e vice-diretora – e mais 6 serventes escolares.

O colegiado da escola se encaminha para a terceira gestão desta experiência e avalia como positiva esta forma de gerenciamento dos projetos da escola. Este colegiado foi responsável por várias reivindicações de melhorias já realizadas na escola, junto ao poder público e à comunidade em geral. Todos os recursos obtidos por iniciativa da escola são administrados pelo colegiado e pela direção, e são destinados, por deliberação coletiva, para compra de utensílios de cozinha, livros, materiais pedagógicos que não são fornecidos pela Secretaria de Educação, atividades extraclasse com os alunos e eventos culturais de integração social.

O colegiado e a escola definiram como prioridades para seus projetos educacionais:

- priorizar os conhecimentos através da transmissão de conteúdos vivos, dinâmicos e atualizados, tornando-os operacionais para os alunos;
- promoção de atividades práticas, esportivas, artísticas e outras, estimulando o desenvolvimento do educando na busca de particularidades de uma educação global;
- incorporação, através da interdisciplinaridade, de instrumentos culturais transformados em elementos ativos de aprendizagem;
- desmitificar preconceitos sociais criados historicamente usando instrumentos atualizados;
- busca constante de superação dos aspectos de ensino, buscando a pesquisa para superar e incorporar contribuições que estimularão as atividades e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor;
- dar autonomia aos integrantes do grupo do sistema escolar, cujos membros preservarão os objetivos buscados pela instituição;
- busca constante de melhoria de toda infra-estrutura do sistema escolar para não se limitar à educação compensatória;
- *fazer do sistema escolar um ambiente em que paire harmonia através de diálogos*

abertos;

■ *criar intenções e reflexões críticas entre escolas, comunidade e sistema político regional.* (grifo nosso)

A auto-avaliação do projeto político-pedagógico da escola se apresenta assim: “o trabalho desempenhado na Escola tenta ser eficaz, dinâmico e crítico, buscando cada vez mais um trabalho de equipe, evolutivo, integrando opiniões do aparelho interno escolar, comunitário e outros componentes compromissados com o processo educativo ao qual estamos integrados. A metodologia trabalhada é ativa, usando instrumentos teóricos diversos e práticos, frente à realidade social em que vivemos. Esta prática foi necessária na tentativa de superar as deficiências reivindicadas pelo social, a dinâmica buscada pelas crianças e a busca constante de um ensino de qualidade.”⁶⁸

A situação desta escola é bastante privilegiada. O processo de trazer a comunidade para participar na e para a escola já alcançou níveis concretos, o que indica a efetivação de um sistema de descentralização de decisões na instituição, entendendo-o sempre sob a concepção de uma transferência de poder do Estado para a sociedade civil. Muitos pais já compreendem a importância da integração com a escola em todos os seus níveis, já presenciaram seus resultados positivos e reconhecem a necessidade de sua presença para que a escola seja uma unidade com autonomia para resolver seus problemas. Por isso, o próximo passo – depois das melhorias do espaço físico, estruturação dos processos pedagógicos e decisões administrativas realmente colegiadas – é preparar um trabalho político voltado para a inserção de outras instituições no espaço da escola a partir da implantação de projetos de parcerias, bem como a luta para a implantar a Caixa Escolar, que é o primeiro passo para a autonomia financeira da escola.

ESCOLA D

A escola foi implantada em 1984, com apenas uma sala de aula destinada à alfabetização de crianças e adolescentes de todas as idades, com o objetivo de suprir a falta de oportunidade que estes alunos tinham de frequentar a escola, pois muitos vinham da zona rural (da “roça”) ou tinham que trabalhar para ajudar suas famílias. Em 1986, novas instalações para o funcionamento da escola foram inauguradas e o corpo funcional aumentou com a chegada de outros professores.

A escola iniciou seus primeiros anos com o atendimento ao curso de 1ª à 4ª séries,

⁶⁸ Projeto Político-Pedagógico do Pré-Escolar Municipal Pequeno Príncipe; 1995.

mas a grande demanda do bairro exigiu a extensão de séries até a 8ª série do ensino fundamental, pois nas escolas estaduais não havia vagas suficientes. Como a escola não possuía espaço adequado, as séries de 5ª à 8ª funcionavam fora dela, em salas alugadas na própria comunidade.

Em 1996, foi inaugurado o novo prédio da escola, uma instalação bastante moderna, podendo ela, então, receber mais alunos e estruturar melhor suas atividades. O antigo prédio, que ainda pertence à escola, é um anexo onde funciona, exclusivamente, uma pré-escola.

A construção de uma nova unidade para a escola veio solucionar problemas como: turmas superlotadas e falta de espaço para a realização de várias atividades de lazer e cultura, além de poder atender à demanda crescente do próprio bairro, como a dificuldade de acesso a outros estabelecimentos de ensino do município.

A escola conta, hoje, com uma boa infra-estrutura: possui nove salas de aula, uma biblioteca, sala de vídeo, cozinha industrial, um refeitório grande, secretaria, sala de supervisão e de professores, oito banheiros, um laboratório, uma quadra de esportes e um grande pátio. Possui uma clientela de mais de 1.000 alunos e funciona em três turnos: manhã e tarde, do pré à 5ª série; no turno da noite, de 5ª à 8ª séries. A escola possui, ainda, três turmas do curso de suplência no horário noturno. O corpo funcional atual é composto por 62 funcionários, sendo 12 auxiliares de serviços, 45 professores, 2 especialistas (pedagogos), 1 coordenadora e 2 vice-coordenadoras.

A escola encontra-se instalada no bairro da Piedade, na periferia do município, onde vários problemas são presentes: falta de água, calçamento, esgoto; serviço de saúde e segurança precários; e um índice elevado de marginalidade e violência. E um dos maiores problemas enfrentados pela escola é a repetência e a evasão de seus alunos, índices que desde 1993 vêm crescendo “assustadoramente”.

Devido a estes fatores, a escola possui um grande envolvimento e compromisso com seus alunos e pais, no intuito de inverter o quadro de conseqüências desses problemas. A coordenadora atual tem uma atuação política e social significativa na comunidade, o que traz facilidades de comunicação e abrangência entre a escola e os moradores do bairro. Existem, ainda, trabalhos em parceria entre esta unidade e a associação comunitária do bairro, além do apoio recebido por vereadores para a realização de várias atividades da escola.

A escola tem como objetivo geral a qualidade do ensino envolvendo toda a sociedade e a comunidade escolar, preocupada em implantar uma gestão escolar realmente coletiva e participativa.

O colegiado nesta escola surgiu com uma característica peculiar: foi implantado para oficializar o que já existia na escola, considerando que ela sempre trabalhou com o respaldo da comunidade e esta, por sua vez, sempre se fez presente nos seus projetos.

A definição coletiva de metas para a escola estabelece ações que possam garantir uma escola mais atuante e atrativa para os alunos, com o fim de que o ensino e a aprendizagem sejam realmente de qualidade.

A comunidade e a escola avaliam esse processo como: *“somente com a união de todos em direção a um mesmo objetivo é que se pode formar uma estrutura forte que eleve o ensino, tornando a sala de aula um local onde alunos e professores sintam prazer de freqüentar, sentindo-se responsáveis pelos seus atos e construtores ativos e capazes de participar da construção de um País mais justo.”*⁶⁹

O projeto político-pedagógico da escola foi elaborado a partir de reuniões de professores, discussões do Plano Decenal, reuniões pedagógicas, assembléia do colegiado e da comunidade e discussões entre pais, professores e alunos, que definiram as seguintes ações:

- capacitação do corpo docente para efetivar um melhor processo de aprendizagem;
- melhoria da qualidade da merenda escolar;
- manutenção e melhoria da estrutura da escola;
- conscientização de alunos e suas famílias sobre a importância da higiene de seu próprio corpo;
- democratização e universalização do saber;
- concretizar a democratização da gestão da escola;
- alcançar uma gestão coletiva das ações pedagógicas;
- melhoria da qualidade de ensino;
- criar mecanismos de prestação de serviços à comunidade.(grifo nosso)

Analisando essas quatro experiências, é possível verificar que a escola, preocupada em atender à comunidade com um ensino de qualidade e em garantir seus serviços através de atividades pedagógicas atualizadas e de aquisição de equipamentos mais adequados, percebeu que, para conquistar essas metas, não podia andar sozinha. A comunidade, no momento que estamos vivendo, é peça fundamental para superar os vários problemas das unidades escolares como: 1) problemas financeiros da escola, considerando a dificuldade de acesso aos recursos públicos por que passa a educação em todo o País. Aqui, a comunidade apresenta-se como a única saída para superar estas deficiências, através de contribuições financeiras, de materiais e equipamentos e de mão-de-obra, além de representar uma força que pode pressionar o poder público nas reivindicações por maiores investimentos nas escolas; 2) as transformações

⁶⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Isaura Mendes; 1995.

velozes dos processos pedagógicos e a gama de opções de trabalho apresentada aos professores terminam por solicitar o aval dos pais para definir os rumos das atividades nas salas de aula; e 3) a grande dificuldade de gerenciar a escola, que caracteriza-se, agora, como uma unidade de referência social para a comunidade, e não só como uma unidade escolar. As decisões não podem mais partir de uma só pessoa, pois são globalizantes e de extrema responsabilidade. A função social da escola mudou e, além de sua tarefa de “ensinar”, ela recebe os reflexos da carência, do alcoolismo, das drogas, da violência doméstica, do desemprego, entre outros problemas sociais.

Portanto, a escola não pode mais ignorar a presença da comunidade e deve compreender que depende dela; assim, precisa criar mecanismos que possibilitem abrir espaço para a participação de pais e outros representantes da comunidade, seja através de Associação de Pais e Mestres, da caixa escolar ou órgãos colegiados. A descentralização da escola nos parece um processo sem volta dentro da realidade que vivemos hoje.



5 - Gerir a Educação: um aprendizado para a comunidade

A comunicação desses estudos é fruto dos dados colhidos nas atas dos colegiados, nas entrevistas com alguns membros representantes desses órgãos e nas observações feitas pelo pesquisador durante sua participação em reuniões e eventos promovidos pelos mesmos. Aqui, trabalhamos com o que as informações nos revelaram, o que foi dito e escrito; e fizemos uma análise mais geral dos dados coletados e uma abordagem temática voltada para nosso objeto de estudo, à luz das categorias arendtianas.

Os indícios recolhidos foram transformados em categorias com as quais pudemos separar e trabalhar três temas básicos: a) as concepções e avaliações a respeito da descentralização e dos órgãos colegiados, bem como as propostas e estratégias para sua concretização; b) a participação dos pais representantes da comunidade na gestão colegiada, suas posições frente ao trabalho coletivo e a identificação das suas respostas ao serem chamados para gerenciar as decisões públicas na educação; e c) o aprendizado político adquirido pelos representantes da comunidade no processo participativo, especificando como se dá e qual tipo de aprendizado eles absorvem e constroem ao longo desta experiência. A caracterização desses temas permitiu que pudéssemos compreender a dinâmica e os caminhos que nossa hipótese – o aprendizado político da comunidade adquirido na experiência participativa – pode viabilizar.

É relevante apontar, ainda, as dificuldades que se evidenciaram no trabalho de campo, considerando as limitações das três fontes de dados. As ATAS dos colegiados que, a princípio, “prometiam” um registro do que foi discutido nas reuniões, das resoluções do grupo e sobre as demandas a serem discutidas coletivamente, apresentaram-se como documentos de difícil análise, devido à forma limitada como foram escritas e à qualidade de informações que possuíam. O problema está na formatação do registro, que, muitas vezes, restringiu-se a descrever os objetivos das reuniões e o nome dos membros presentes. Apesar da maioria dos cargos de secretários de colegiado ficarem com representantes dos docentes, e as atas serem elaboradas por eles, os registros apresentam-se insuficientes, ou porque eles não têm conhecimento desse instrumento de registro e sua função, ou porque existe uma “censura” dos assuntos a serem registrados. Ao ler essas atas, percebe-se essa seletividade de assuntos: resoluções sobre eventos culturais e festas na escola são detalhadamente descritos, ao contrário de problemas relativos aos professores, alunos e pais, e discussões pedagógicas.

Quanto às ENTREVISTAS, foram bastante ricas, talvez pelo cuidado excessivo na

elaboração do roteiro, que se pautou pela coleta de detalhes sobre a experiência vivida pelas pessoas participantes do colegiado; e porque já existia um convívio do pesquisador com os entrevistados, facilitando o “bate-papo” e a abertura para perguntas de maior profundidade. Isto se confirma se observarmos que aqueles pais mais recentes na experiência do colegiado apresentaram maiores reservas e inseguranças, frente ao pesquisador, já que este também configurava-se como representante do poder público (Secretaria Municipal de Educação), que gerencia as diversas escolas do município. Ao se realizar as entrevistas, percebeu-se o quanto as pessoas estão interessadas pelo tema da descentralização da escola, o quanto já foi realizado e o que elas se propõem a fazer; o que traz muitas surpresas para a pesquisa. A escolha de representantes dos diferentes segmentos representados no colegiado também foi um ponto positivo da investigação, porque pudemos ouvir da comunidade as suas idéias e realizações, e confrontar estas informações com os depoimentos de professores, diretores e funcionários da escola, a fim de confirmar estas posições. Problemas ao analisar as entrevistas estão relacionados à linguagem utilizada pela comunidade que, muitas vezes, partem de exemplos do seu cotidiano para conceituar determinados temas; foi preciso ficar atento para decodificar estas mensagens e transformá-las em categorias para análise.

No processo de OBSERVAÇÃO surgiram alguns obstáculos: primeiramente, a presença do pesquisador e profissional técnico da Secretaria de Educação provocou uma situação de cobrança do poder público pelos membros do colegiado, onde freqüentemente eram solicitadas explicações sobre processos de licitação, recursos disponíveis, leis, entre outros assuntos. Isto dificultou uma observação mais rigorosa das pessoas, pois o especialista precisou, muitas vezes, participar efetivamente das reuniões. No início dos trabalhos de observação, quando todos foram informados sobre a realização da pesquisa, muitos membros mudaram sua postura nas reuniões, sendo uns para se destacarem mais nas discussões, e outros se retraíram. As observações também sofreram várias interrupções, pois, com o volume de atividades na Secretaria de Educação, o funcionário/pesquisador, algumas vezes, não pôde acompanhar as reuniões com regularidade.

Apesar das dificuldades, muito material foi coletado e informações relevantes apareceram para a pesquisa.

5.1 - A Experiência Colegiada nas Escolas Municipais de Ouro Preto: analisando os documentos, as fontes orais e a observação participante

A) Do processo de descentralização da escola e a implantação dos órgãos colegiados

As atas dos colegiados revelaram, em relação à descentralização, que os temas das discussões percorrem três níveis distintos de decisões: questões financeiras, administrativas e pedagógicas.

No quadro seguinte podemos visualizar as principais questões abordadas pelos colegiados em relação a estes níveis.

FINANCEIRO	ADMINISTRATIVO	PEDAGÓGICO
- Implantação da Caixa Escolar; - Contribuição mensal dos pais para a escola; - Utilização do dinheiro arrecadado pela escola; - Prestação de contas.	- Eleição e composição do colegiado; - Eleição de diretores; - Infra-estrutura da escola (reforma, construção, equipamento e materiais); - Convênios e Parcerias externas à escola; - Capacitação de professores; - Regimento da escola; - Definição do calendário escolar - Organização de eventos e festas - Definições sobre o quadro de pessoal da escola	- Apresentação e aprovação de projetos pedagógicos; - Resolução de problemas entre professores, alunos e pais; - Elaboração do projeto político-pedagógico da escola

Na análise da descrição dessas resoluções nos documentos, percebemos que, na maioria das vezes, essas demandas partem da escola. A pauta apresentada pela diretora e presidente do colegiado vem pronta para a reunião e sem indicativos de questões trazidas pela comunidade. São mínimas as reivindicações dos representantes dos pais trazidas para as reuniões. Isso pode significar que os pais ainda não se organizaram de forma a utilizarem esse espaço ou que a escola ainda não permite essa abertura.

Nas questões financeiras, apesar de haver prestações de contas em todas as reuniões, observa-se, pelos registros, que a direção já apresenta uma planilha de gastos do dinheiro e de um valor predefinido para a contribuição dos pais, submetendo-os somente à aprovação. É

evidente a centralização das questões financeiras e administrativas pelo grupo da escola. Somente sobre os problemas relativos aos pais e alunos é que os representantes da comunidade se pronunciam mais ativamente, trazendo outros pais envolvidos e solicitando a presença de vários professores ou de técnicos da Secretaria de Educação para as discussões.

Quanto às questões pedagógicas, elas estão totalmente monopolizadas pelos professores e pelos diretores, e poucas vezes são colocadas: quando a comunidade participa, como na elaboração do projeto político-pedagógico e do regimento interno da escola, verifica-se que a tarefa dos pais se restringe à distribuição e recolhimento de questionários entre a comunidade. O levantamento de resultados e a elaboração do projeto são feitos somente pelos representantes da escola.

O serviço burocrático das resoluções tomadas nos colegiados é quase totalmente entregue aos pais. Exemplo disto são os registros de decisões sobre a preparação das festas e eventos culturais realizados pela escola, onde, detalhadamente, são definidos os responsáveis pela sua organização: comissão de alimentação, de som, grupos responsáveis por doações de materiais, tarefas de divulgação e contatos externos.

Aparece, ainda, o registro de conflitos pessoais devido a disputas de poder, principalmente entre os pais e entre estes e os professores. O corporativismo dos representantes da escola é evidente e freqüentemente relatado: nos problemas onde pais e professores se confrontam, estes se unem de forma que o resultado beneficie o segmento. A comunidade, ao contrário, é capaz de discutir problemas mais abertamente e de ceder em várias de suas posições pelo coletivo.

Pela análise dos documentos, conclui-se que a transição do processo de centralização de decisões para um movimento descentralizado precisa de mais tempo para se concretizar, mas a garantia da presença de pais nessas decisões já tem provocado mudanças, que vão lapidando essa experiência de democratização das relações entre a escola e a comunidade.

Este ponto fica mais visível quando recortamos os temas registrados nas observações do pesquisador durante as reuniões dos colegiados. Os pais apresentam-se bastante interessados em participar das discussões e opinar sobre os problemas trazidos pela escola. Mas percebe-se que eles ficam inibidos, muitas vezes, pela postura de superioridade dos professores e pela própria falta de preparação deles, pais, para defender suas posições e colocar claramente suas idéias. Essa dificuldade gera, entre os elementos da comunidade, um certo comodismo e conformismo frente às decisões do colegiado, pois, já que se percebem sem “força”, preferem transferir o poder de decisão ao grupo da escola. Alguns ainda

assumem uma postura de incapacitados para participar de discussões mais elaboradas, como projetos pedagógicos e assuntos políticos da escola (eleição de diretores, parcerias com outras entidades, etc). Por outro lado, os representantes dos professores, que muitas vezes desqualificam a participação dos pais nas questões mais importantes da escola, realmente assumem uma postura de descrença em relação à capacidade dos mesmos e utilizam a vantagem do “possuir conhecimento” para monopolizar determinadas decisões. É preciso ressaltar que não são todos os professores que adotam essa postura; alguns parecem acreditar na experiência e incentivam os pais nos momentos de discussões no colegiado.

A direção da escola apresenta colocações diversas no colegiado: em alguns casos, o diretor é o maior incentivador do processo de descentralização das decisões na escola, solicitando sempre o retorno dos pais às reuniões e aos eventos realizados pela mesma – além de realizar um trabalho de preparação e capacitação dos pais para conhecerem as leis, os processos burocráticos da escola e da Secretaria de Educação, e para assumirem posturas mais seguras nas discussões –; outras experiências mostram a direção da escola acessível para o processo de inserção da comunidade nas decisões escolares, mas um pouco descrente das potencialidades dos pais para esta participação.

Observamos, ainda, duas questões significativas: a constituição de lideranças nos vários segmentos representados, com destaque para aqueles indivíduos que vêm trazendo para o colegiado uma experiência anterior de participação em grupos religiosos, grupos de jovens, associações comunitárias, e outros; e o compromisso de todos com a representatividade, pois os membros do colegiado assumem efetivamente seus papéis, defendendo seu segmento.

Consequência desses dois pontos são os conflitos de poder entre as pessoas, chegando até mesmo a determinar conflitos pessoais e dificuldade de se instalar um espírito de coletividade.

Apesar dessas dificuldades, o interesse dos pais tem crescido, pois verifica-se vários momentos de solidariedade com a escola, através da contribuição de materiais e serviços e da preocupação constantemente relatada nas reuniões em relação ao bom funcionamento das diversas atividades da instituição. Além disso, os pais têm solicitado, com frequência, informações a respeito dos projetos desenvolvidos nas salas de aula e procurado se inteirar da vida escolar de seus filhos, assumindo uma atitude mais responsável.

O projeto da Secretaria Municipal de Educação, que determina a presença de um profissional técnico para acompanhar as reuniões colegiadas e organizar as reivindicações da comunidade, tem sido visto com “bons olhos” pelos membros dos colegiados, que solicitam,

durante as reuniões, várias informações sobre o trâmite dos processos educacionais no poder público, sobre leis que regulamentam as escolas e as instâncias participativas, recursos para a educação e discussões sobre os conflitos enfrentados nas reuniões do colegiado. Por outro lado, a presença desse profissional, algumas vezes, inibe a apresentação de problemas administrativos, pedagógicos e de relacionamento da comunidade escolar, pois há um temor de que estas colocações comprometam a avaliação da escola no órgão central de gerência da educação municipal.

As entrevistas revelaram, em relação ao processo de descentralização e implantação dos colegiados, um conjunto de informações muito mais rico, que não só aponta os acontecimentos, mas explicita intenções e avaliações diferenciadas sobre esses procedimentos.

As fontes orais determinam vários conceitos associados à descentralização. O grupo da comunidade a compreende como oportunidade de se **conhecer** os processos da escola, como estabelecimento de uma abertura para as **reivindicações dos pais** e como um **espaço democrático** onde todos possam participar, independente de sua cultura, instrução e classe social.

“Então é muito importante, sei lá, você estar sabendo o que está acontecendo na escola, você pode falar, pode exigir, você tem um conhecimento do que está acontecendo na escola (...) mesmo que você não tenha, assim, um certo entendimento, uma certa cultura, você pode..., você tá por dentro, você tá informada do que está acontecendo na educação.” (M.M.C. – representante dos pais)

Também ressaltam que este procedimento melhorou as relações da comunidade escolar, pois permitiu a discussão coletiva, descaracterizando o poder de decisão no diretor e garantindo uma tranquilidade para a comunidade, no sentido de possuir representantes neste órgão colegiado, o que facilita o caminho para a reivindicação dos pais.

“Acho que melhorou porque, assim, quando a pessoa tinha um problema, chegava direto na diretoria e, às vezes, a pessoa não queria conversar direto com a diretora. Então, às vezes, a diretora não resolveria aquele problema, então, você passaria para o colegiado, aí, são várias pessoas pensando e as pessoas ficam mais à vontade para passar para uma pessoa de confiança, sabendo que ia contar com aquela pessoa, entendeu?” (M.M.C. – representante dos pais).

O grupo da escola é unânime em afirmar que a descentralização significa dividir as responsabilidades da escola com a comunidade e permite aos representantes dos pais entrar em contato com as dificuldades por que passam a escola e os professores, sensibilizando-os

para ajudar no que for necessário.

“É o caminho. É uma forma da escola não estar sozinha e dos pais verem a dificuldade de quem está dentro da escola sente; de estar vendo este processo. Eu acho que o fator principal foi este: eles estarem mais próximos da escola (...) nem que seja um número preestabelecido, porque ainda não vem todo mundo. E para estar verificando o trabalho que é feito” (T.W. – diretora)

É apresentada também, pela escola, uma preocupação com a tomada de decisões respaldada pela comunidade e a garantia de uma abertura para suas reivindicações.

“...somente o grupo escola você tem mais dificuldade para tomar as decisões, porque, de repente, você toma uma decisão que não é de acordo com a comunidade. E eles estando junto com a gente toma as decisões juntas e não tem como reclamar, não tem como, né? Se a decisão é tomada junta, eu acho que é por aí.” (F.A.S. – representante dos professores)

Os pontos negativos desse movimento também foram resgatados. A presidente de um dos colegiados avalia que esse processo, que delega poderes aos vários segmentos, abre espaço para pessoas oportunistas, que pensam nesta participação como um cargo de poder e aproveitam-se disso de forma negativa.

“o lado negativo, como acontece no mundo inteiro, são as pessoas oportunistas que acham que ele vai decidir, uma vez que ele é membro, ele vai decidir sozinho a questão. Ou então, vai para massacrar, e fala assim: ‘presta atenção, eu sou fulano’, quer dizer, ‘eu estou aqui porque eles me escolheram, então estou aqui e eu vou decidir para o restante’.” (T. W. – diretora)

Representantes dos pais também relatam como pontos negativos, em alguns momentos, a continuidade do processo de centralização nas decisões, principalmente nas mãos da diretora, que é a presidente do colegiado. Também aparecem reclamações quanto ao corporativismo do grupo da escola.

“... tem assunto que costuma acontecer no colegiado que a presidente do colegiado (diretora) já vem com o assunto pronto, já resolvido; você não tem como resolver. Eu acho que tem que ser mais discutido, tem que convidar os membros para assistirem, não só os membros titulares, mas os suplentes também. E que seja tudo dentro do colegiado, não fazer assim fora, porque acontece. Às vezes você tem um problema e quando você chega o problema já está resolvido sem passar pelo colegiado. Eu acho que a pessoa tem que considerar o colegiado também e não decidir sozinho.” (M.M.C. – representante dos pais)

Um ponto interessante é levantado por uma diretora, ao admitir que a existência

efetiva de um processo descentralizado na escola depende da vontade política da direção, que pode incentivar ou boicotar o processo.

“Depende muito da direção da escola; a partir do momento que ela quer um colegiado na escola, trabalhando e questionando; porque , muitas vezes, o diretor acha que o colegiado vai incomodá-lo. Então depende muito da direção da escola, a participação do colegiado; quando você quer, você consegue, quando você não quer, não adianta nada.” (G. A. – diretora)

Está claro que o movimento de descentralização ainda não se concretizou e muito ainda se deve fazer, mas a transição está colocada e já tem trazido conseqüências positivas para a comunidade escolar. Os obstáculos são reais e a consciência de sua existência já garante um passo rumo às mudanças idealizadas.

Resgatando o conceito de descentralização com o qual trabalhamos e que implica “a existência de um pluralismo, entendido como a ação compartilhada do Estado e da sociedade na produção de bens e serviços públicos”, podemos concluir que as experiências colegiadas encontram-se no caminho certo, no que se refere ao seu lado operativo de tomada de decisões coletivas e de um certo controle dos assuntos e bens públicos por parte dos indivíduos participantes do processo. Falta, ainda, alcançar o espírito democrático, que necessita da concretização de um sentimento de coletividade e a autonomia nos processos decisórios. Para tal, o espaço da participação já está implantado.

A resposta de uma diretora sobre seu olhar a respeito da descentralização define bem o espírito que incentiva sua implantação nas escolas públicas no município de Ouro Preto e a construção da identidade coletiva.

“Eu acho assim: a escola está crescendo e tá chamando as pessoas para a responsabilidade, tanto os funcionários quanto os pais. Porque, para o funcionário é muito mais fácil ele fazer o serviço dele e ir embora para casa sem envolver com os problemas da escola. E no momento que ele está no colegiado, de alguma forma ou de outra, ele está envolvido com os problemas da escola. Então, faz-se essa chamada e no momento que ele entrou e saiu ele sempre está querendo saber se está precisando de alguma coisa. Porque eu acho que é uma questão também que faz a pessoa se compromissar mais. E com os pais também; aqueles que já vieram e viram o que é ser membro do colegiado, a responsabilidade e ver o tanto que pode ajudar a escola e o tanto que a escola precisa ser ajudada, e quanto a presença dele é fundamental; ele tá sempre buscando, tá voltando para a escola e ‘tá precisando de alguma coisa?’, ‘posso ajudar em alguma coisa?’, colocando onde ele pode dar a colaboração dele.” (T.W. – diretora)

No que se refere à implantação dos órgãos colegiados como conseqüência do processo descentralizador do sistema educacional, há vários aspectos. Percebe-se que os indivíduos se inserem nos colegiados, participam de suas atividades, mas não sabem definir o que seria essa

prática. E isso é válido para todos os segmentos. Talvez seja consequência da forma rápida como se deu o processo de implantação do colegiado na rede municipal de ensino, bem descrito por uma das diretoras da escola.

“Eu acho assim: a forma como o colegiado começou na Prefeitura assustou, porque foi muito rápido e as pessoas não amadureceram; a primeira gestão aqui na escola com certeza não, a segunda não e, com certeza, na terceira estão amadurecendo mais.” (T.W. – diretora)

Apesar das descrições um pouco inseguras, o colegiado vem associado a categorias como: **união, trabalho conjunto, organização, integração, aproximação, ajuda e garantia de direitos.**

Alguns representantes da comunidade definem o colegiado como uma maior integração da escola com a comunidade, permitindo um contato maior com a vida escolar dos alunos e dando voz aos pais para ajudarem a escola e poderem discutir seus problemas sem receios.

“Creio que é uma experiência que vem dando certo; acho que foi favorável, sim, para a comunidade, justamente esta aproximação que eu falei no início e que não existia (...). É importante a comunidade participar da escola para sentir os problemas não só do ensino, mas o que acompanha o ensino também.” (J.A.C. – representante dos pais)

O grupo da escola apresenta o colegiado como a instância que vai propiciar a divisão das tarefas e atividades escolares com os pais, a partir de um trabalho conjunto de todos os participantes deste órgão.

“É um grupo de pessoas que estão juntas na escola para dividir tarefas em todos os sentidos: a responsabilidade pela escola, o trabalho da escola, em todos os âmbitos. Eu acho que o colegiado é muito importante para a escola. Esses 4 anos que tem o colegiado na escola, a direção, no geral, nós melhoramos bastante porque não estamos sozinhas mais na escola; temos, assim, um grupo de trabalho com a gente.” (G.A. – diretora)

“No sentido, assim, de arrecadar coisas, no caso de festas, outros eventos, o colegiado deu uma força muito grande para isso; conseguir as coisas, uma união (...), uma força maior. (M.M.C. – representante dos pais)

Muitas vezes, as decisões colegiadas ficam associadas somente à divisão de tarefas burocráticas, doações e organização de eventos, o que acontece freqüentemente. Isso pode representar um problema na construção política da participação, pois não estamos entendendo a participação enquanto processo colaborativo e sim, como ocupação de espaços públicos e garantia de direitos. Portanto, essa dimensão política da participação pode ser esquecida se os pais associarem somente a ajuda material e de serviços com o processo participativo.

Outro ponto importante a ser destacado é a valorização do colegiado enquanto um órgão que aumenta o nível de resolubilidade dos problemas da escola.

“Os problemas através do colegiado, um sabe, outro sabe, um ajuda, nada como mais cabeça para pensar, é melhor na solução. Então, o que talvez foi entendido mal por um, outro já resolve, conversa; talvez viu de uma outra forma e não era. Então, eu acho que todo mundo junto resolve os problemas muito mais rápido e muito mais fácil. E fora do colegiado é impossível porque não se encontram as pessoas, não têm como se encontrar.” (M.C.S. – representante dos pais)

O sentido de cooperação também é bastante lembrado, principalmente pelo grupo da escola.

“O colegiado, por exemplo, agora com a limpeza do pátio da escola, eles levaram isso para a comunidade toda; a gente recebeu ajuda. Do grupo de reflexão da igreja, nós recebemos ajuda de muitos pais para limpeza do pátio da escola. (F. A. – diretora)

Verifica-se que o colegiado, apesar dos problemas e da recente efetivação⁷⁰, vem se concretizando enquanto um canal de participação da sociedade civil nas instâncias públicas, como já o identificamos. Diante deste contexto, coloca-se para reflexão se este processo vai prevalecer como estratégia de inserção da comunidade nos assuntos públicos ou se ele será superado por estruturas ainda mais democráticas, que ampliem, quantitativa e qualitativamente, a oportunidade de participação dos indivíduos.

Os colegiados revelam-se, ainda, como um espaço capaz de expressar diferentes interesses do poder público e da comunidade, e como tal, permite a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e a formação de várias opiniões. Desta forma, a efetivação desses espaços apresenta-se como possibilidade de elaboração sociopolítica; e, ainda que pequena, ganha visibilidade a partir de um processo de construção coletiva de políticas ou ações para a educação. O referido processo anuncia-se bastante rico, por tornar nítidas as clivagens entre o público e o privado, quando não só o poder do Estado, mas também da sociedade, se constituem como fundamentais para a transformação da ordem estabelecida.

Hannah Arendt diria que o colegiado representa um simulacro de espaço público, pois permite ações no âmbito coletivo. Para ela, o agir é efetivo se há a presença de

⁷⁰ Estamos entendendo que, apesar de sua oficialização há mais tempo, somente no período mais recente é que podemos considerar as experiências de participação da comunidade no colegiado como concretas e efetivas. Anteriormente, o colegiado representava mais uma resolução a ser cumprida formalmente pela escola. Não desconsiderando experiências que se destacaram, mas que, quantitativamente, são inexpressivas.

outras pessoas, quando é possível ser ouvido e visto por outros. Aqui, o significado da vida pública justifica-se a partir da definição de que o mundo é comum a todos e que ocupamos espaços diferentes nele; e a importância de sua garantia para os indivíduos é que ser visto e ouvido por outros é fundamental, pelo fato de que todos vêm e ouvem de ângulos diferentes. E a existência de perspectivas distintas permite a construção de coisas novas e inesperadas.

Isso quer dizer que as ações humanas somente podem sobreviver na medida em que se lhes consolide uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e tornar concretas todas as realizações.

“Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem e vêm na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna.”⁷¹

A ação e o discurso, para se tornarem feitos eventos, fatos ou idéias, devem primeiro ser vistos, ouvidos e lembrados, e em seguida transformados em documentos ou algum tipo de registro. E é a capacidade de serem vistos por outros que dá aos homens a possibilidade de se inserirem nos assuntos públicos.

Essa inserção dos indivíduos no mundo público, permitida pela ação e pelo discurso, garante a capacidade de eles serem distintos, ao invés de permanecerem apenas diferentes nas suas representações – pais, professores, diretores, alunos. Essa distinção envolve a pluralidade humana, o que significa que se pode esperar dos indivíduos o inesperado, pois são capazes de realizar o infinitamente improvável.

Portanto, é nessa diversidade que os indivíduos se comunicam, se revelam e se constroem enquanto sujeitos, porque agem e transformam suas ações em palavras. E é nesse processo que as informações circulam e as diferentes concepções se chocam, possibilitando que os indivíduos mantenham contato com diferentes aspectos das relações humanas (políticas e sociais) que influenciam na sua formação.

Nessa perspectiva, analisando o processo de descentralização das escolas públicas de Ouro Preto, à luz de nossa hipótese inicial, e considerando toda a dinâmica funcional e de relações humanas que o envolve, pode-se compreender a implantação dos colegiados como um processo educativo, pois, os indivíduos, através de sua inserção e participação nos assuntos da escola e da educação, vão se educando.

⁷¹ ARENDT, Hannah. Da Revolução. Brasília: Unb. Estudos Políticos, Vol. 05, 1990. P. 68.

Em uma estrutura participativa como o colegiado, todos os seus integrantes têm condições de se envolver e de assumir uma postura de compromisso com a transformação da escola. As pessoas, aí inseridas, podem visualizar e ter consciência de que poderão dar e oferecerão a sua parcela de contribuição.

A vivência dos conflitos que esse processo de decisões coletivas pode gerar permite estimular a crítica e expor as contradições do sistema educacional, além de representar uma possibilidade de formação dos indivíduos através da construção da opinião. É preciso ter consciência de que o conflito ideológico é parte integrante do processo de descentralização e pode ser positivo, em termos de aprendizado.

No grupo participante do colegiado, além das diversas representações, há pessoas com limitações e com potencialidades, e há aquelas que conflitam entre si por suas idéias, mentalidades, cultura, enfim, por uma variada gama de motivos. De um lado se tem um grupo criativo e de outro pessoas “mornas”, nem a favor e nem contra qualquer aspecto, e somam-se a estas, aquelas que, com suas mentalidades centralizadas e individualistas, fazem constante resistência. E nessa diversidade, a questão é não ignorar o conflito, pois este provoca mudanças, não só na dinâmica da estrutura, mas também nas próprias pessoas envolvidas. A vida social é, inevitavelmente, uma vida no conflito, e este confronto e a busca pelo consenso podem implicar em mudanças de concepções dos indivíduos, em novas experiências e construção de um espírito coletivo ao longo do processo.

Por isso, acreditamos na estrutura colegiada como um espaço de aprendizado e, principalmente, para o aprendizado do grupo da comunidade, que está sempre mais afastado da informação e do acesso a várias decisões nas instâncias públicas.



B) Da participação dos pais e representantes da comunidade nas decisões da escola

As atas dos colegiados esclarecem pouco sobre a participação dos pais nas reuniões desses órgãos. A forma sucinta como são descritos os resultados das decisões impede a identificação das formas e estratégias de participação da comunidade.

O que é possível verificar nesses documentos é a presença maciça dos representantes de pais às reuniões, inclusive dos membros suplentes e da participação de outros pais (ouvintes), quando os assuntos discutidos referem-se à comunidade. Isso reflete o compromisso com a representatividade e assume uma forma de ocupação do espaço aberta para a comunidade.

Apesar dessa realidade de participação estar se concretizando, temas que envolvem reivindicações dos pais pouco aparecem nas pautas e relatos das reuniões, o que pode indicar que a comunidade ainda não avançou no reconhecimento desse espaço enquanto garantia de direitos ou que o registro é seletivo e não revela esse tipo de inserção.

Isso também pode ser verificado nos diários de observação. Os representantes da comunidade no colegiado, na sua maioria, demonstram insegurança no momento das discussões; geralmente, os pais falam pouco e expressam suas opiniões por gestos como acenos de cabeça, expressões de desgosto, cabeça baixa ou atitudes de dispersão e desinteresse, revelando a concordância ou não com os assuntos arrolados. Outros se destacam, colocando suas posições e conselhos, mas, ao longo da reunião também recuam, quando o restante do grupo da comunidade não se posiciona. Nas discussões onde há problemas de pais e alunos, percebe-se o grupo mais coeso e, aí, se dá o espírito de identidade de grupo, pois todos se unem “contra” a escola.

Aqueles que se comunicam mais terminam por liderar o grupo, e, por isso, tornam-se referência e única voz do mesmo, o que gera problemas de centralização de poder de decisão, pois o que disserem será acatado pelos outros pais.

Verifica-se, ainda, que, quando o técnico que acompanha as reuniões do colegiado faz o trabalho de organização das idéias da comunidade, esse grupo se fortalece, fica “animado” para as discussões. Isso pode representar uma relação direta entre o preparo político *versus* participação. A falta de direcionamento e articulação de idéias, possivelmente, provoca a insegurança e a inibição para participar. E aqui, o técnico assume uma grande responsabilidade de mediação entre a dificuldade e o crescimento do grupo. O trabalho é político e requer um exaustivo processo de motivação.

A realização desse trabalho tem propiciado uma elevação do nível de participação da

comunidade, e nas últimas reuniões já se observava o grupo mais maduro: todos pediam a palavra para opinar, dar sugestões e criticar muitas atitudes do grupo da escola e do poder público. Ainda assim, as reivindicações aparecem pouco, e transformam-se em reclamações discutidas fora da escola, nas conversas informais da comunidade.

Os pais se mostram mais ativos e participantes quando as resoluções são concretas e configuradas em tarefas como: o levantamento de doações para a escola, a compra de materiais e os mutirões de limpeza e construção. Já naquelas decisões que precisam de análises e discussões mais políticas ou pedagógicas, os pais apresentam mais dificuldades ou demonstram desinteresse. Muitas vezes, eles próprios se atribuem a falta de conhecimento e competência para essas decisões. São temas relacionados aos projetos pedagógicos, discussões sobre quadro funcional da escola, convênios e participação da escola em outros compromissos e instâncias educacionais.

No geral, a participação dos pais no colegiado e, conseqüentemente, nas decisões de caráter público, apresenta-se com grande potencial. Mas é necessário um tempo maior para que as pessoas compreendam o sentido do trabalho coletivo e para que possam elaborar uma participação efetivamente política. A experiência participativa, como a conceituamos, é incipiente, e os indivíduos ainda não têm clareza sobre suas limitações e possibilidades; mesmo assim, é visível uma relativa motivação para assumir esse processo e um grande interesse em fazer parte de “alguma coisa”, principalmente se nela está envolvida uma melhoria da qualidade de vida das pessoas.

As entrevistas apontam questões interessantes a respeito da postura das pessoas para a participação, suas intenções coletivas e seu entendimento sobre sua responsabilidade pelo bem-estar da comunidade.

Parece consenso que as dificuldades surgidas em um mundo com constantes transformações – onde a exclusão social vem se acirrando e as políticas sociais são cada vez menos responsabilidade do Estado – encontram soluções na solidariedade dos indivíduos e nas atitudes cooperativas que caracterizam uma responsabilidade de todos por todos e, portanto, requerem a instalação de movimentos mais participativos na sociedade.

“Eu acho que minha participação pode ser boa porque eu posso ajudar de alguma forma a melhorar a vida da escola. Eu tenho interesse muito grande em melhorar mesmo a educação. Eu acho que hoje, tem muita coisa errada e eu acho que a gente participando, a gente pode mudar alguma coisa.” (M.A. – representante dos pais)

“Hoje, ninguém pode ser isolado de tudo, ninguém pode ser uma lua ou pode ser um sol, ele tem que participar de tudo; pelo menos procurar

participar. Para a sobrevivência de tudo, hoje, um colegiado de uma escola depende de todo mundo. Um sozinho não vai conseguir fazer nada (...) nada funciona sozinho, então, tem que ter essa integração de todos.”
(J. A. – representante dos pais)

Um dado importante é o reconhecimento da comunidade de que a participação pode estar associada à conquista de direitos e o assumir de deveres, pois não é correto criticar sem conhecer o processo e, hoje, não é mais possível reivindicar e esperar acontecer.

“Se você não participar você não tem como exigir, você sozinha não é ninguém. Você participando de alguma entidade você tá ali junto, discutindo os assuntos com as pessoas, você tem idéia para passar. Então, eu acho muito importante, porque de repente você fica em casa esperando que as coisas aconteçam e não acontecem. Se você quer que melhore alguma coisa no seu bairro você tem que participar mesmo. Não pode deixar, se você ficar calada você não tem como exigir, como reclamar. Tem que participar sim, é importante demais.” (M.M.C. – representante dos pais)

Portanto, para garantir uma discussão efetiva é necessário estar por dentro da situação. A informação é peça fundamental para assegurar um direcionamento consciente das questões, além de aumentar a responsabilidade e o envolvimento das pessoas quando elas se reconhecem como parte do problema. As pessoas participam com mais entusiasmo quando percebem que os resultados estão diretamente relacionados à sua realidade.

“...é bom que os pais estão sabendo o que está acontecendo dentro da aula com os filhos deles. Por exemplo, se os filhos faz bagunça, os professores reclamam. Quer dizer que eles já estão cientes e, antigamente, eles nem estavam aí, não participava de nada, colocava os filhos na aula e deixa prá lá. E agora, eles estão sabendo direitinho o que acontece na aula.” (D.G.S – representante dos pais)

“Participar porque quem conhece melhor os filhos da gente é os pais mesmo. Então você tem que tá... não adianta chegar com o dever de casa, você assinar ali e pronto. Tem hora que você fica sem saber o porquê daquele dever, você acha que aquilo não deveria dar, você acha aquilo muito difícil, você acha aquilo muito bobo, então, pelo colegiado, pelas reuniões você fica sabendo de tudo.” (M. C. – representante dos pais)

A participação dos pais também está associada à progressiva responsabilidade que eles vêm assumindo em relação à vida escolar dos filhos, a partir de uma preocupação com a qualidade de atendimento da escola e com o tipo de educação que recebem. A participação também é incentivada porque a criança, o seu filho, está na escola.

“O que motiva os pais para participar do colegiado são os filhos, né?, querendo uma escola de qualidade, minha filha! Aqui, é onde eles acham (...)

particular não dá para pagar, fica difícil, nem tem. E eles não vão tirar os filhos daqui, que tem tudo, praticamente tudo (...); então, eles também têm que participar, porque se eles deixarem prá lá... não é que os professores ou a direção vai deixar prá lá, mas incentiva o professor a trabalhar muito melhor.” (N. L.M. – representante dos professores)

“O desejo de uma educação melhor; acho que todo pai deseja uma boa educação para o filho. Então, eles querem participar justamente para ajudar nessa melhora na educação. Acho que eles tem um desejo muito grande de estar sabendo o que está acontecendo e estar participando também.” (S.A.— representante dos professores)

É provável que a mídia também venha contribuindo para essa atitude dos pais em relação à escola. A propaganda sobre uma nova educação, voltada para a valorização da realidade dos indivíduos e o desenvolvimento de suas potencialidades bombardeia a comunidade, solicitando-lhe o controle e a fiscalização desse processo. Incentiva, ainda, a democratização das relações educacionais e chama os pais para assumir responsabilidades na escola. E sobre isso há concordâncias e controvérsias.

“Primeiro, o pai tem interesse na vida escolar do filho, então ele procura a escola. Eu acho assim, de um certo tempo para cá tem mudado também por causa da mudança que a gente tá tendo... a gente tem que mudar, não pode ficar só a escola resolvendo tudo sozinha.” (A. F. – diretora)

“Eu acho que o fato dele estar vindo é... a mídia é a maior amiga e a pior inimiga. O fato dele estar escutando pela TV que ele tem direito, que o filho dele tem direito, ele vem até para questionar um direito que, às vezes, ele sabe que na realidade não funciona, mas vem para questionar. Isso motiva eles a estarem vindo.(...). E também essa questão do mundo estar mudando muito rápido e eles não estão dando conta dessa mudança; e prova disso é o filho dele em casa. Então, às vezes, eles conhecem o filho no momento que tem algum problema.” (T.W. – diretora)

Outras perspectivas para a participação são apresentadas pelo grupo da escola como:

a) garantia de **divulgação** das atividades escolares para o restante da comunidade; b) como oportunidade para incentivar a **presença** dos pais dentro da escola e a **ajuda** dos mesmos; c) a **socialização** de informações e a **valorização** das atividades da escola pelos pais. A escola acredita que a participação de alguns pais no colegiado pode garantir o repasse de informações para outros pais, seja através de mecanismos estruturados na própria comunidade – como boletins informativos, rádio comunitária, etc. –, seja através das conversas informais nas praças, ruas e bares do bairro. Essa divulgação poderá garantir uma maior propaganda da escola e de suas realizações, fazendo com que a comunidade enxergue a escola como um espaço de socialização e de convivência.

Um item que se destaca é a definição dos professores e diretores de que a vantagem da participação dos pais está na valorização do trabalho desses profissionais e das iniciativas da instituição. Pois, se eles estão agora presentes no dia-a-dia da escola, estão vendo as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e o empenho dos educadores com resultados efetivos, então há um maior reconhecimento do trabalho por parte dos pais. Anteriormente, vários trabalhos eram criticados ou não aceitos pela falta de conhecimento dos seus objetivos e fins; a maior presença dos pais na escola e o aumento da responsabilidade pela vida escolar do filho trouxeram como consequência uma compreensão dos projetos realizados. Essa definição também é válida em relação ao poder público, pois, a partir do momento em que os pais foram trazidos para a discussão sobre os processos educacionais, eles tiveram contato com a burocracia estatal, com fontes de exercício de poder e com informações sobre recursos e possibilidades da educação municipal, constituindo uma percepção consciente sobre os problemas por que passam o governo local e a necessidade das parcerias com a comunidade para a solução de problemas.

“Antes eles não entendiam bem como a escola estava atuando, às vezes, não aceitavam o que a escola estava fazendo” (S. A. – representante dos professores)

“A gente aprende a valorizar muito o trabalho da professora, o esforço também (...) passou várias etapas que a gente acompanhou da própria prefeitura quanto à manutenção de material escolar, merenda, essas coisas; é coisas que de fora a gente desconhece. Você pode chegar, fazer uma reunião aqui, fala e aí dizem ‘isso é lorota, a Prefeitura é que tem que dar’ (...) e realmente, dentro a gente participa mais disso, ficou coerente da coisa.”
(J. A. – representante dos pais)

A participação dos pais também é elogiada, apontando as suas vantagens e o crescimento dos indivíduos nessa relação. Os resultados têm sido vistos com otimismo pelos participantes dos colegiados, que arriscam garantir que a escola realmente tem melhorado em vários aspectos: resolubilidade, relacionamento e produção.

“Eu acho legal prá caramba. Todo mundo ajuda , né ? Há um esforço, a escola tende sempre a melhorar (...) o pessoal vem mesmo, faça chuva ou sol, qualquer coisa, tá todo mundo participando.” (N. L. M. – professora)

“...eles questionam, trazem dúvidas, querem saber, sabe? Assim, cada um tem sua opinião, é respeitada a opinião deles; eles não ficam calados...pelo menos nesse colegiado que está aqui (...) todo mundo questiona, pergunta, estão dispostos a trabalhar. Então, assim, tem uma participação muito boa.”
(G. A. – diretora)

“Eles são participativos, são interessados em saber como está indo a escola, os professores, os alunos, como estão indo, se está precisando de alguma coisa.” (A. F. – diretora)

Apesar desta aproximação entre a escola e a comunidade, propiciada pela abertura para a participação, muitos membros do colegiado reclamam que as pessoas ligadas à escola, na sua maioria, ainda estão faltosas com a mesma. Muitos ainda assumem a posição de repassar a responsabilidade dos filhos para os professores e compreendem a escola como um organismo separado da comunidade, com responsabilidade única de ensinar conteúdos. Esse desinteresse incentiva o afastamento dos pais da escola e a descrença em relação à educação. O espaço garantido para as reivindicações e discussões abertas é ainda substituído pela tradicional atitude de reclamação com o diretor e comentários negativos fora da escola.

“Os pais estão meio desinteressados (...); você pode falar que tem uma reunião do colegiado amanhã que eles não são capazes de chegar e perguntar o que aconteceu. Mas, o que a gente tá fazendo ninguém pergunta não. Agora, só para reclamar, direto eles vêm. (...) Tem reunião, eles não vêm; marca reunião, eles não vêm, depois eles falam, né?, ‘por que fez isso?, fez aquilo?’; mas não vêm à reunião. Ou quando vêm, concordam com tudo e na hora de resolver mesmo não vêm para cá.” (M. C. – representante dos pais)

“Os pais estão faltosos com a escola. Muita gente joga a criança na escola e espera que a escola resolva o problema. Só quando tem algum problema mais sério é que vêm à escola. Não participam muito não. Eu acho muito pouco. Deviam participar mais.” (M.M.C. – representante dos pais)

A justificativa para essa situação são as mais variadas, desde o puro desinteresse dos pais pelos próprios filhos, até a falta de informação e de cultura dos indivíduos.

“Eu acho que o pessoal (...) não tem muito conhecimento da coisa; muitos não ligam, não dá importância devida a essa integração escola e pais (...) inclusive nós temos muita dificuldade com isso, com relação a pais e alunos. Às vezes, discutem coisa onde não deve e onde que tem que ser não discutem (...) Mas uma coisa é isso, em geral muitos pais não acompanham muito os filhos. Esse contato que tem que ser maior não existe muito.” (J. A. – representante dos pais)

“O esforço da escola é grande com isso, mas é mais desinteresse dos pais. A própria cultura, a própria região do bairro, também influi nisso. Tem muita gente que acha que a obrigação é de mandar o menino para ficar livre em casa (...), acha que mandou e a escola é que é responsável. Acho que a mentalidade maior deles é essa. Acho que falta um pouco de cultura e instrução para o próprio pessoal.” (J.A. – representante dos pais)

As soluções para incentivar uma maior participação da comunidade se vêm cercadas de esperança, métodos de mobilização diversos e até discursos “místicos” desesperados. A falta de informação é apontada como um grande obstáculo à participação e inspira estratégias de mobilização que levem aos pais as vantagens de se participar na escola. A falta de tempo e

o desinteresse também aparecem como situações que devem ser combatidas.

“Então, assim, a gente mostra para eles os exemplos, né? A gente pede aos outros pais para conversarem com eles, para eles verem que a escola não é do jeito que eles pensam; para eles participarem mais...” (G. A. – diretora)

“Eu acho que tinha que arrumar aí uma mágica para levar os pais para o colegiado; porque, hoje, o que eu sinto lá é que as pessoas são quase intimadas a participar (...), é muito difícil candidatos para o colegiado. Hoje, ninguém tem tempo, o problema principal é este. Ninguém tem tempo, ninguém quer se meter; as pessoas acham que vai arrumar confusão, que vai ter problema com o vizinho e não vai ajudar. Então, tinha que arrumar uma fórmula mágica aí, de levar o pai a participar mais da vida escolar.” (A. M. – representante dos pais)

“...explicar como funciona o colegiado, porque muita gente tem vontade, mas fica aquele medo: eu vou participar de uma coisa e que bicho é esse? Tipo informação, como é, como funciona. Eu creio que não é só no caso da comunidade, às vezes, dos próprios professores também. Há um certo receio de participar; porque a pessoa que vai tentar uma experiência diz “o que que é isso”, sempre é responsabilidade, e às vezes, não quer participar. Acho que o maior é esse; fazer tipo um esclarecimento para conscientizar o que vem a ser, qual a finalidade. Você só vai, às vezes, saber como é, depois que tá dentro. Como se diz: ‘vamo que vamo para depois ver como que é’.” (J. A. – representante dos pais)

A questão da representatividade também está colocada, considerando que a participação ainda não atingiu níveis satisfatórios, seja no sentido qualitativo, seja quantitativamente. O colegiado determina um número preestabelecido para a participação dos diversos segmentos, e os pais que assumem essa representação são transformados em referência na comunidade.

“Às vezes eles são procurados por outros pais em casa mesmo, para saber o que tá acontecendo na escola; eles não vêm na escola, mas procuram seus representantes.” (G. A. – diretora)

“Às vezes acontece algum problema na escola, aí, eles vêm até a escola, eles procuram um membro do colegiado e aí, através do membro esse problema chega até a escola.” (H. R. – professora)

Problemas nessa representação são lembrados pelos pais, que reclamam da falta de articulação da comunidade com seus representantes. É provável que este seja o maior problema enfrentado nesse processo, pois os indivíduos deveriam ter clareza do seu compromisso com um trabalho coletivo e para o coletivo, e que este requer um retorno, alguma satisfação ao grupo do qual é representante.

“Não existe uma representação de pais. Eu represento os pais, eu trabalho em prol de uma escola melhor, mas eu não sou representante dos pais porque eu não converso com eles, não temos contato nenhum com outros pais, a não

abordagem de nosso universo, cabe um alerta: colaboração não é participação. Esta abrange o poder, enquanto aquela pode situar-se apenas ao nível de prestação de serviços ou como aval de situações já tomadas. No processo participativo, todos têm sua palavra a dizer frente às orientações de ações pedagógicas e administrativas da escola.

A tendência para a participação que se quer construir passa pela busca da democracia participativa, e os indivíduos inseridos no processo parecem estar absorvendo essa nova orientação, a partir da vivência de experiências coletivas. Aqui, o poder deverá estar realmente distribuído e a representatividade deverá nascer dos grupos. Isso dá à ação participativa na escola uma dimensão política importante, tanto nos aspectos da vida escolar, quanto no direcionamento da própria educação.

Percebe-se que, no processo que abordamos nesta pesquisa, esse nível de participação ainda é incipiente, mas vem-se elaborando progressivamente. E dentro de uma análise de potencialidades, verifica-se que essa inserção da comunidade nos assuntos da escola pública é um processo que permite realmente a participação das pessoas, porque a elas podem ser entregues não só as decisões específicas, mas os próprios rumos que se deve imprimir à escola. Os diversos saberes são colocados e podem ser valorizados. E a partir disso, cada pessoa poderá se sentir construtora de um todo, que vai fazendo sentido à medida que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão, e à medida que os resultados práticos são alcançados em determinado objetivo. E pela globalização e crescimento que proporciona, poderá ser eficaz para concretizar um efetivo envolvimento dos participantes da comunidade escolar. E assim, os sujeitos vão se constituindo.

Para H. Arendt, a participação pressupõe ação política, que determina uma motivação dos indivíduos através de princípios, de um movimento para e pelo coletivo, e pela busca da liberdade, entendida como o alcance da cidadania. Portanto, a conquista da liberdade está diretamente relacionada ao produto final da participação e da ação política.

São relevantes as colocações de Arendt discutindo o tema da participação, pois ela revela os obstáculos à democracia participativa. Segundo a autora, ao invés da ação, é esperado dos indivíduos um certo tipo de comportamento, imposto por inúmeras regras sociais, todas elas tendentes a normatizar os indivíduos e abolir a ação espontânea ou a reação inusitada; “na sociedade de massas os homens se tornam privados de ver e ouvir e de ser vistos e ouvidos, pois são manipulados para agirem de uma única forma.”⁷²

É importante considerar que a consolidação da democracia está diretamente ligada à

participação efetiva dos diversos atores sociais no espaço público, e que “a condição de todas as formas de organização política é o fato de que os homens agem e falam em conjunto”.⁷³

Quanto ao seu caráter de aprendizado político, a experiência participativa apresenta dimensões diversas: primeiro, porque a participação não se aprende sem a prática de si mesma; ela não se assimila pela leitura de textos ou através de palestras, ela se revela participando; e segundo, porque a participação, enquanto o assumir a condição de sujeito, de luta por direitos e pelo bem-estar comum, representa a elaboração da eficácia coletiva, condição de felicidade e de exercício da cidadania. Participar não quer dizer mais, ao cidadão, delegar seus poderes, mas de o exercer, em todos os níveis da vida e em todas as etapas da vida. E isso tem caráter dinâmico, é processo e supõe consciência, responsabilidade e espírito crítico; requisitos que vão sendo construídos ao longo da experiência participativa.

Por outro lado, para promover a participação na escola ou em outras instâncias sociais há uma obrigação do emprego de uma metodologia adequada para iniciar o processo, que seja condizente com a formação de cidadãos ativos e que considere os riscos e conflitos que a vivência da participação proporciona.

C) Do aprendizado político adquirido na experiência colegiada

Já identificamos nossa hipótese de que a inserção dos indivíduos em estruturas colegiadas pode propiciar um aprendizado político que vai, progressivamente, capacitando-os à elaboração de novas formas de participação, mais qualitativas, e motivando a sua inserção em outras instâncias sociopolíticas.

Acreditamos que o exercício da participação em assuntos públicos põe os indivíduos em contato com a estrutura burocrática do poder público, suas dinâmicas e estratégias de atuação nas políticas sociais, e com a realidade dos recursos disponíveis e as suas possibilidades. Permite, ainda, a vivência da correlação de forças e a identificação da necessidade de organização e articulação política para a conquista de espaços no grupo.

Durante nossa pesquisa de campo, a prioridade era verificar: a participação em órgãos colegiados das escolas municipais de Ouro Preto propiciam algum tipo de aprendizado para os representantes da comunidade? Como se processa esse aprendizado e quais os mecanismos que o determina?

⁷² ARENDT, Hannah. Da Revolução. Brasília: Unb. Estudos Políticos, Vol. 05, 1990. P. 67.

A observação nos revelou situações que podem identificar esse processo. Acompanhando várias reuniões dos colegiados, foi possível perceber uma evolução qualitativa na inserção dos indivíduos nessa experiência. As pessoas que iniciam sua participação mostram-se tímidas, num primeiro momento, e assumem apenas formalmente a sua presença no colegiado. À medida que vivenciam a dinâmica do grupo, arriscam pequenas inserções quando percebem que as discussões envolvem temas onde elas se acham seguras para opinar ou que envolvem assuntos específicos da comunidade. Outros indivíduos que já estão repetindo sua participação no colegiado apresentam mais segurança em suas posições, fazem o papel de articuladores do grupo e assumem uma postura mais crítica em relação aos temas discutidos e, geralmente, são identificados como líderes deste grupo.

O trabalho do técnico da Secretaria Municipal da Educação nas reuniões dos colegiados, como organizador das idéias do grupo da comunidade, também foi absorvido rapidamente por algumas pessoas que foram tornando-se independentes para esta tarefa, colocando em prática a preparação do grupo e das decisões como um momento anterior à próxima reunião, ou seja, instalando o método da consulta dos pares antes das discussões com todos os membros do colegiado.

A construção de um espírito de grupo também é evidente em alguns momentos, principalmente quando os pais reconhecem o trabalho que estão realizando como uma tarefa para o coletivo e demonstram a preocupação com o repasse de informações para a comunidade e do respaldo desta para a tomada de decisões. Anteriormente, o que acontecia era uma participação mais individualizada, pois, apesar de terem sido eleitos pela comunidade, os pais limitavam-se a comparecer às reuniões, discutir a partir de opiniões particulares e colocarem-se a par dos assuntos da escola, sem maior divulgação. Não havia um mecanismo de retorno dessas decisões para o restante dos pais ligados à escola.

Portanto, a representatividade, que gera a responsabilidade por outros e que requer satisfações para o grupo, não se dava efetivamente. Com a experiência, o próprio grupo de pais no colegiado sentiu a necessidade de criar instrumentos de repasse de informações para a comunidade, a fim de que as decisões tomadas fossem asseguradas e conhecidas. Essa preocupação foi colocada durante as reuniões e, muitas vezes, era desconsiderada por algumas pessoas que defendiam ser isto desnecessário, já que existia o registro das reuniões em atas e que estas poderiam ser solicitadas e analisadas por qualquer pessoa. Mesmo assim, algumas experiências se concretizaram.

⁷³ ARENDT, Hannah. Da Revolução. Brasília: Unb. Estudos Políticos, Vol. 05, 1990. P. 252.

Também os pais, à medida que iam se inteirando dos diversos assuntos levados ao colegiado, passaram a solicitar informações mais elaboradas sobre diversos aspectos: para falar de eleições para diretores, queriam saber mais sobre o processo e leis que regulamentavam estas escolhas; para discutir sobre caixa escolar, queriam maiores detalhes sobre a autonomia deste instrumento e as possibilidades de geração de recursos; entre outros. É necessário ressaltar que esse processo ainda é incipiente e é observado em colegiados mais antigos e naqueles que continham pessoas participantes de outras gestões.

As atas dos colegiados apresentam poucas evidências sobre esse movimento de aprendizado da comunidade; ao contrário das entrevistas, que revelaram informações importantes, através dos relatos dos membros dos colegiados. Uma das que mais se destacaram foram as revelações do grupo da escola a respeito da evolução da participação dos pais e a mudança de opinião dos mesmos.

“Vem aquela questão assim: o diretor falava – ‘a função nossa aqui, hoje, é essa, essa, essa e pronto’. Hoje, eles têm mais abertura de até mudar a pauta da reunião (...) Mesmo que o diretor coloque a coisa, o fato, eles vão questionar porque ele tem que ser feito daquela forma. Eles nunca deixam eu colocar o fato e simplesmente concordam ou discordam (...) Dependendo da situação que está sendo discutida, eles mesmos colocam exemplos pessoais deles e como que isso foi resolvido. Então, assim, de alguma forma eles tentam direcionar a questão, talvez até a decisão por este lado: ‘olha, por experiência própria, dessa forma foi melhor’. E também aquela questão que a maioria dos membros do colegiado aqui são donas de casa; então, estão tirando aquele rótulo que dona de casa a função é ficar em casa, tanque, menino, e é essa função só. Ela nunca sabe nada. A função dela é vir a escola e reclamar e pegar nota de menino. Então, essa estrutura está mudando, elas estão vindo na escola não para pegar nota, vem para saber como o filho está, vem para a escola para discutir o que vai ser feito e porque isso vai ser feito; às vezes, elas sugerem outras coisas.” (T. W. – diretora)

É indispensável apontar que, para alcançar esse estágio na participação da comunidade, muito trabalho foi realizado, tanto no sentido de incentivar os pais a superar seus medos e suas próprias limitações, quanto para romper a resistência das pessoas que não acreditavam ou não queriam a inclusão dos pais nas decisões da escola. A comparação com uma situação anterior revela que, com o aprendizado vindo da prática cotidiana da participação, a inserção dos pais na escola e nas reuniões do colegiado foi mudando para melhor. Eles, que se autoproclamavam incapazes de assumir responsabilidades e posições em alguns aspectos das discussões, começaram a compreender que o saber é construído, é processo, e que todos podem e têm o direito de acessá-lo.

“No princípio é aquela questão: ‘eu não sei nada, eu estou aqui e o que você quer que eu faça?’ A pergunta era essa. Então, no momento que elas sentiram que assim (...) ‘vocês não sabem nada’; ‘mas têm condições de definir e decidir e se pegarem para ler vão aprender e a gente vai fazer junto’; elas começaram a sentir que eles também são peça importante. Não existe isso que você sabe porque você tem uma graduação e eu não sei porque não estudei. Antes, o discurso era esse. Então, elas começaram a mudar esse discurso, quer dizer, ‘você sabe isso e eu também tenho condição de saber isso no momento que eu pego o papel e leio’, e vamos discutir o que é isso, como isso acontece na prática. Aí, essa postura foi mudando com o tempo (...) Outra questão é que eles vêm assim também: ‘Olha, eu não sei nada e vocês é que sabem’; então, assim, até que você mostra outro lado, já passaram bastante reuniões mesmo. E aí, as coisas vão entrando nos eixos.” (T. W. – diretora)

O amadurecimento do grupo vai-se tornando real e os representantes dos pais puderam perceber a possibilidade de assumir, sem receios, tarefas mais elaboradas no processo de decisões no colegiado.

“Todo mundo agora está numa fase mais tranqüila, porque as pessoas estão falando, colocam as coisas que acham, começam a ver a coisa pelo lado prático, quer dizer (...) tem que sentar..., e eles estão começando a fazer o papel do diretor, ver o que é o quê. Você tem que sentar e medir os dois lados e deixa aquele discurso que eles mesmo pregavam: ‘você tá defendendo o professor, você tá defendendo o pai’; então, nesse momento, você tem que ser imparcial; então, eles estão aprendendo a ser dessa forma e vê que essa é uma situação difícil. Não é uma coisa muito fácil de fazer.” (T. W. – diretora)

Interessante é o reconhecimento e a posição que a comunidade tem sobre seu próprio crescimento com a experiência participativa, principalmente no âmbito pessoal. Alguns pais admitiram que essa experiência “forçou” uma volta aos estudos e outros alegam mudanças no ambiente familiar, principalmente em relação aos filhos, e até nas relações de trabalho.

“(...) tentando resolver o que vem, influencia até dentro da casa da gente e no meu trabalho. Inclusive tem pais que têm alguns filhos aqui, ajudou também a pelo menos esclarecer muita coisa. E com isso eu puxei, até puxei um para entrar no colegiado, há pouco tempo” (J. A. – representante dos pais)

“Em relação aos filhos, né?, eu acho que a gente dá mais atenção para eles (...) E na participação da escola a gente tem mais interesse, né? (...) Aprendi a conversar com as pessoas. Eu me senti importante em certo ponto, entendeu? Você está ajudando, você está sendo alguém, você está servindo para a comunidade (...) Aquilo me levou até um pouco para cima. É tanto que eu ando aí, converso e muita gente me pergunta até se eu sou professora (...) me ajudou muito e também assim, no caso de mudanças que a gente ajuda a resolver no caso da educação..., aprendi que também não se faz sozinha, a pessoa tem que pensar, de unir, são opiniões diferentes não é só a

escola que decide. Aprendi muita coisa mesmo.” (Crizete – repres. dos pais)

Verificamos ainda a construção de um sentimento de coletividade no reconhecimento de que existe uma interdependência entre as pessoas para alcançar objetivos comuns e da idéia de que nas trocas e conflitos, entre o grupo, novas experiências podem ser apreendidas.

“...a gente tá trabalhando em equipe, está aprendendo. Eu já trabalhei muito com grupos, então você tem que respeitar a opinião, saber ouvir. Estou aprimorando conhecimento e uma prática.” (A. M. – repres. dos pais)

“...eu preencho a minha vida, fico sabendo mais das coisas, a gente aprende a viver, conversa com um, conversa com outro; então, a gente tá aprendendo também, né? A gente aprende muitas coisas. E se a gente não entrar em nada, ficar só em casa olhando o serviço do dia-a-dia, você fica só naquela rotina. (...) A gente aprende a conviver com as pessoas. A gente aprende muita coisa com outras pessoas, porque, às vezes, muitas coisas que você sabe eu não sei e aí, eu aprendo com você.” (D. G. S. – representante dos pais)

O crescimento político dos indivíduos também é revelado, associando a experiência de participação no colegiado a um tipo de “capacitação” para futuras inserções em outras instâncias político-sociais.

“Por exemplo, teve um pai aqui que, a partir do colegiado, ele entrou na associação de bairro, porque viu que não era... O colegiado é tipo uma associação de bairro, então, ele está sendo presidente da associação de bairro; ele viu que ele poderia assumir aquele cargo, de conversar, de discutir” (G. A. – diretora)

O processo de aprendizado também pode ser processado através de um contato com a estrutura burocrática da escola e com informações sobre a dinâmica de suas atividades e relações com o poder público, e tanto pais quanto professores descrevem esse fato como válido para a elaboração de uma participação mais consciente.

“Eu acho que as pessoas têm que ter uma preparação melhor para participar do colegiado. Inclusive você tem que saber um pouco de leis, estatutos, tem que estudar muito, porque de repente você está lá só escutando o que a pessoa tá falando e você vai só aceitando. Acho que a pessoa tem que ter um conhecimento sim, uma preparação para participar (...) qualquer pessoa pode para fazer alguma coisa e você tem que ter uma cabeça muito boa para resolver, para pensar no que você vai falar, porque de repente vai falar uma coisa que vai acabar atrapalhando, criando conflitos.” (M.M.C. – representante dos pais)

“Eles aprendem a valorizar o trabalho (...) a gente percebe que eles têm uma noção mais próxima do trabalho de uma escola, tanto que, nesse ponto de vista aí, eles ajudam conscientes. Quando eles decidem fazer alguma coisa

eles sabem da necessidade daquilo e valorizam e batalham mesmo.” (Sandra – professora)

A dinâmica de um aprendizado também é possível através da tentativa de mobilização da comunidade para a participação no âmbito da escola; pois, para que esse processo se concretize, é fundamental que os pais tenham acesso a informações sobre as mudanças que estão se elaborando na educação. Estas, promovendo o esclarecimento das pessoas sobre o processo de descentralização e de participação, podem eliminar o desinteresse dos pais e incentivar a sua cooperação, além de proporcionar-lhes a aquisição de um conjunto de conhecimentos.

“Eu acho que a gente poderia ter maior participação deles se soubessem entender realmente o significado deste trabalho aí; eu acho que muitos deles não sabe (...) muitas vezes, nas reuniões, os representantes dos pais vêm sem nada deles para gente. Então, eu acho que é porque não teve um diálogo, uma certa compreensão.” (R.M.H. – representante das professoras)

Várias possibilidades de aprendizado a partir do exercício da participação, da prática do conflito e da troca de experiências entre os indivíduos podem ser identificadas nas estruturas colegiadas e podem indicar uma preparação deles para a concretização de uma democracia realmente participativa. O processo está colocado e a metodologia para sua concretização vem cumprindo, progressivamente, seus caminhos e objetivos; resta saber se a construção da cidadania, iniciada com a abertura para a participação, será alcançada. Para tal, é preciso preparar os indivíduos para a ocupação dos espaços públicos e para uma atuação efetivamente política. E para isso, é necessário um constante incentivo à participação.

Para Hannah Arendt, o alcance da cidadania está diretamente relacionado ao produto final da participação e da ação política, e isso implica na vivência da liberdade entre os homens.

Para serem livres, os homens precisam necessariamente agir, e esse agir significa uma capacidade de começar algo novo para o mundo. E essa ação não se encontra nem sob a direção do intelecto, nem debaixo dos ditames da vontade, embora necessite de ambos para a execução de um objetivo. Ela brota de um princípio maior, de uma inspiração exterior e diferente de metas particulares. São princípios como o amor, a solidariedade, a igualdade, voltados para a coletividade, comuns a toda a comunidade. E a liberdade, ou o seu contrário, surgem no mundo sempre que tais princípios são resgatados.

Portanto, o exercício da cidadania requer dos homens o seu aparecimento no espaço público através da ação e do discurso. É neles que os homens podem mostrar quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares e apresentam-se ao mundo

humano. A partir daí, vão também se constituindo enquanto sujeitos em um mundo comum e diversificado. Nessa perspectiva é que a participação deve ser incentivada, para que os homens exerçam sua liberdade e ocupem espaços públicos que possibilitem a elaboração de um espírito coletivo.

Nesse processo de vivência da liberdade e de inserção no espaço público é que surge a possibilidade do aprendizado político, em vários aspectos. Primeiro, como compreensão dos indivíduos de que têm uma responsabilidade pelo mundo que deve ser assumida em nome das novas gerações.

Arendt, trabalhando com o tema da crise política do mundo moderno⁷⁴, aponta como uma saída para esse problema o restabelecimento do espaço público e de uma sólida relação de todos com a publicidade deste espaço, o que representaria uma maior responsabilidade dos homens pelo mundo. Para ela, a crise política está implícita numa crise de autoridade⁷⁵, responsável pela indiferença dos homens pelo mundo, e que vem afetando várias áreas sociais, como a educação.

O que caracteriza a educação, na teoria arendtiana, é a natalidade, o fato de que nascem novos seres para o mundo. Esses seres (as crianças) chegam ao mundo na condição de estrangeiros que precisam ser orientados para entendê-lo. Por isso, os adultos possuem uma autoridade sobre as crianças, porque possuem uma compreensão deste universo e a eles cabe guiar esses recém-chegados. Essa responsabilidade não é imposta, arbitrariamente, aos adultos, ela está implícita no fato de que jovens são introduzidos por adultos num mundo em contínua mudança. A função da educação e da proteção empreendida pelos adultos é a de conservar a herança do saber, de experiências recebidas do passado, e transmiti-las às novas gerações.

A crise da autoridade é, então, a ausência dessa responsabilidade dos adultos em relação ao mundo.⁷⁶

⁷⁴ A crise do mundo moderno, segundo Arendt, caracteriza-se por uma situação de destruição do sentido comum em relação ao mundo e pela presença de indivíduos atomizados e indiferentes politicamente.

⁷⁵ De acordo com H. Arendt, “se a **autoridade** deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos”, e ainda “a relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles têm em comum é a própria hierarquia, cujo direito e a legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar predeterminado.” (Arendt, 1972:124)

⁷⁶ Essa crise vem sendo vivida pela educação através da pedagogia moderna, que isenta os educadores de ensinar conhecimentos às crianças e que delega as mesmas à própria sorte, para viver e entrar em contato com o mundo. Esta atitude, segundo ela, é característica da era moderna e manifesta-se na educação a partir de três pressupostos básicos:

1) O estabelecimento de uma cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças. A pedagogia moderna pretendeu libertar as crianças, reconhecendo que elas possuem um mundo separado do mundo dos adultos. A autoridade que deve dizer à criança o que fazer e o que não fazer foi depositada no grupo. Assim, as crianças, em

Diante de tal situação, percebe-se que o “descobrimento” do espaço público e a prática da participação junto a ele, vêm estabelecendo uma aproximação dos indivíduos para as questões coletivas, imprimindo um pensar e agir em conjunto, contrário ao individualismo e em prol de um mundo comum e do bem-estar coletivo. É o reconhecimento da responsabilidade dos indivíduos pelo mundo.

Quando a comunidade assume seu papel de discussão e deliberação nos assuntos da escola, isso significa trazer para si a responsabilidade pela educação e pelo bem-estar de seus filhos, já que, como vimos, a participação dela está condicionada à presença de seus filhos nessa instituição.

Outra forma de aprendizado se dá no quanto os indivíduos se encontram inseridos nas decisões de caráter público. Eles começam a perceber as possibilidades e as vantagens que a participação, a ação na esfera pública e a convivência em um mundo comum pode produzir.

A ação política é, pois, sempre ação com e sobre os outros, “não posso agir sem me dirigir a outras pessoas. Agir é tomar iniciativa, decisões, é falar, solicitar assentimento e o acordo do outro, é provocar reações. Quando estou agindo provooco nos outros reações diversas e sou agente porque começo algo, e também paciente porque sofro as consequências disso.”⁷⁷

A vivência das relações humanas e seus diferentes interesses permitem a prática e o aprendizado de estratégias de negociação, da correlação de forças existentes entre os diversos grupos e a elaboração de idéias e discursos de cunho político. Tudo isso configura-se em um potencial de aprendizado político que vai formando e preparando o sujeito político.

nome da liberdade, foram retiradas da autoridade dos adultos e submetidas ao grupo, ou seja, ao serem liberadas do mundo dos adultos foram entregues a uma dominação mais terrível que é a tirania da maioria, uma situação frequentemente difícil até para os adultos, quando a enfrentam.

2) Sob a influência da pedagogia moderna, que pretendeu transformar-se em uma ciência do ensino em geral, desenvolveu-se o princípio de que cabe ao professor dominar técnicas de ensino e aprendizagem, e não o domínio do conteúdo a ser ensinado. Tal fato gerou um negligenciamento na formação dos professores, e não raro acontece estarem um passo à frente de sua classe em conhecimento.

3) A pedagogia moderna admitiu o princípio de que só é possível compreender e conhecer o que nós mesmos fazemos. Assim, aprender foi substituído pelo fazer, não cabendo à escola transmitir um conhecimento petrificado, mas demonstrar como o saber é produzido.

⁷⁷ CANIVEZ, Patrice. Educar o Cidadão? Campinas, SP. Papirus; 1991.

6 - CONCLUSÕES: analisar os resultados e criar possibilidades

O presente trabalho procurou acompanhar o desenvolvimento das atividades colegiadas nas escolas públicas municipais de Ouro Preto no decorrer dos anos de 1994 e 1997.

O escopo principal era verificar a possibilidade e a operacionalização de um aprendizado político da comunidade em um espaço escolar onde a participação comunitária vem se consolidando através dos órgãos colegiados.

Durante o período de investigação e por meio dos resultados alcançados no estudo desses casos, foi possível perceber que a gestão colegiada, incluindo a participação comunitária, é um movimento com avanços e recuos na construção de sua trajetória na educação, considerando o envolvimento de segmentos diversos nas questões da educação pública, que têm oportunidade de opinar e decidir as relações da escola.

Nessa dinâmica oscilante que verificamos um processo de aprendizado político dos envolvidos nas ações colegiadas. É através da participação efetiva, da compreensão da representatividade, do compromisso com o coletivo e do assumir a responsabilidade pelo bem comum – elementos que vão se constituindo ao longo da experiência – que os atores participantes vão se relacionando, informando e, conseqüentemente, se politizando.

Foi possível constatar que esse aprendizado se dá através de um caminho que se faz ao caminhar e não algo que surge espontaneamente ou que seja estruturado por indivíduos bem-intencionados em promover a democratização na educação pública. Estamos compreendendo, aqui, que o espaço público é uma instância que pode ser fundado e pode depender de um elemento que estimule esse processo. A mobilização pode ser estruturada e um movimento externo pode facilitar as ações participativas. Mas, garantir a estrutura não quer dizer que o processo político se consolide.

A exemplo temos os órgãos colegiados que se efetivaram através de um trabalho técnico e político, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto com as comunidades escolares. Nesta experiência, o crescimento pessoal e político dos indivíduos integrados nessas ações, estão intimamente ligados à vivência de cada um nessa experiência de participação. A construção do sujeito coletivo e político, mesmo recebendo um estímulo ou contando com uma estrutura favorável, fica dependente de um desenvolvimento subjetivo anterior, onde primeiro o indivíduo se reconhece no todo e percebe que faz parte dele. O

segundo momento é o discernir sobre como as ações individuais refletem no âmbito comum, até a compreensão de que as ações conjuntas voltadas para os assuntos públicos podem resultar no bem estar coletivo.

Nesse sentido, o desenvolvimento de um processo de aprendizado político para a comunidade concretiza-se através da reflexão permanente a respeito dos obstáculos e das potencialidades que a realidade da gestão participativa apresenta.

Ficou claro que o aprendizado só se efetiva por ações e relações que se dão nessa realidade, onde a experiência da participação vai concretizando um processo democrático que não depende de alguém que dê abertura ou que permita a sua manifestação, mas que é conquistado. Neste sentido estamos concluindo que, a experiência da implantação e funcionamento dos colegiados nas escolas públicas municipais de Ouro Preto estão desenvolvendo-se rumo à consolidação desta experiência como uma estrutura democrática.

Para a comunidade, participar da gestão da escola significa o integrar-se e opinar a respeito dos problemas e soluções do ensino; pode significar, potencialmente, toda uma apreensão política e organizacional; representa a possibilidade de uma mudança na visão de gerir a escola, não esperando respostas prontas para serem acatadas, mas participando da construção de um futuro para a instituição; significa, enfim, passar a pensar a escola como um órgão público de fato, que deve ser dirigido pelo coletivo, envolvido com seus princípios e serviços, e não somente controlado e fiscalizado. Para isso, deve-se entender que *participar* não se restringe à ação de ajuda material e humana que os pais ou a comunidade oferecem à escola, doando recursos ou trabalhando em seus projetos, de modo passivo. Mais do que a integração entre a escola e a comunidade, é preciso entender essa presença como mecanismo de participação política, como uma possibilidade real de tomar decisões.

Também deve-se estar atento para o contexto de inter-relação onde acontece a participação. Esta se apresenta em um todo heterogêneo, onde os interesses e as expectativas em relação à escola são diferenciados, o que indica o desafio de lidar com projetos políticos diversos.

É nessa diversidade que os indivíduos vão dominando o significado social de suas especificidades, numa perspectiva de totalidade, o que, conseqüentemente, estabelece uma prática coletiva capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na organização da escola para alcançar uma democratização da sociedade através da prática da socialização do poder. Isso quer dizer: iniciar um exercício político ao nível micro para que este possa se expandir nos diversos setores sociais e políticos, até alcançar um nível macro de poder. A questão é

estabelecer o “hábito” das relações democráticas em todas as instâncias onde os assuntos públicos estejam envolvidos.

Hanna Arendt (1972) afirmava que sem o povo ou um grupo não há poder, e através da conceituação deste poder, faz uma defesa radical do espaço democrático:

“o poder corresponde à capacidade humana não apenas de agir, mas de agir em comum acordo. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e existe somente enquanto o grupo se mantém unido. Quando dizemos que alguém está no poder queremos dizer que está autorizado por um certo número de pessoas a atuar em nome delas. No momento em que o grupo que deu inicialmente origem ao poder desaparece, o seu poder desaparece também”.⁷⁸

Com o advento da municipalização, o espaço democrático ficou mais possível e o poder de decisão sobre os rumos da educação pôde se instalar próximo a comunidade, o que permitiu uma abertura para a participação de todos os segmentos sociais envolvidos com a escola, nas discussões sobre a educação pública.

Isso significa que, através dos órgãos colegiados, a escola tem a oportunidade de transformar-se em um espaço de exercício de cidadania e democracia da localidade, ou seja, são as práticas coletivas da sociedade civil que levam à ruptura da ordem social vigente e dão origem ao novo (GOHN, 1988).⁷⁹

A partir dessa constatação, percebe-se que a instância colegiada assume uma responsabilidade inadiável de garantir que a escola não seja uma unidade voltada somente para a sua clientela, mas uma instituição para toda a comunidade. O colegiado deve existir para criar políticas de atuação sobre o orçamento, o pessoal, o programa escolar, as parcerias externas à escola, e, principalmente, promover ações que permitam a interação entre a escola e a comunidade dentro de uma perspectiva política em suas relações.

É preciso ressaltar que, em geral, na estrutura formal de nossas escolas públicas, ainda é significativamente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas. Sobressai uma ordenação em que prevalecem as relações hierárquicas de mando e submissão, mesmo em escolas que já implantaram estruturas participativas. O processo de efetivar essa política participativa deve ainda percorrer um longo

⁷⁸ ARENDT, H. *Crises of the Republic*. Trad: Fr: *Du Mensonge à la Violence – essais de politique contemporaine*. Paris, 1972. Apud. Theresa Calvert de Magalhães.

⁷⁹ Em Minas Gerais, um exemplo importante desse espaço potencial de concretização da cidadania e democracia é a experiência do Orçamento Participativo empreendido pela Prefeitura de Belo Horizonte, que garante o debate e a decisão coletiva sobre as verbas públicas a serem empregadas no município. Este determina que a sociedade e o Estado, em conjunto, escolham os lugares e valores apropriados para o investimento.

trajeto de conquistas. Também podemos ressaltar a discussão sobre a descentralização que, como organização estrutural, não é suficiente para garantir a ocupação de espaços públicos pela comunidade e sua participação efetiva.

Os representantes da comunidade atuantes no colegiado, que são sempre atores novos dentro de um processo já instalado, também assumem um desafio e um grande compromisso: devem ser co-responsáveis pelos rumos e resultados do projeto administrativo, político e pedagógico da unidade escolar, e parceiros na formulação de políticas educacionais junto ao Estado. É importante, ainda, reconhecer que os representantes da comunidade, na sua maioria, com pouco acesso a informação e formação escolar, devem ser valorizados, pois tem uma forma de expressão diferente, mas que também representa bem as necessidades sociais, políticas e culturais da comunidade.

Cabe, aqui, uma reflexão sobre o envolvimento dos pais e outros representantes da comunidade, como orientação para aqueles que vivenciam e acreditam nessa proposta participativa. Para que os pais se interessem em participar, é preciso que se sintam respeitados, valorizados e bem-aceitos na escola. É necessário a existência de um trabalho que integre todos. A motivação é um dos elementos favorecedores do engajamento dos participantes no processo. É responsabilidade, principalmente da equipe da escola, estabelecer um clima que conduza o grupo a assumir um certo compromisso com a educação. Embora a participação seja, na realidade, um movimento de “dentro para fora”, acredita-se que um impulso externo inicial possa ser efetivo. Na tarefa de despertá-los para a participação, é imprescindível que tenham consciência de que, como atores do processo, são sujeitos, e, por isso mesmo, em condições de comprometer-se e assumir o trabalho.

A informação também é fundamental. A escola é um serviço público e a população tem o direito de saber sobre ele. Se os pais não conhecem o mecanismo de articulação e funcionamento da escola, não quer dizer que são incapazes de avaliar se o ensino é bom ou ruim. Mas se eles compreendem o modelo e as condições da escola, podem se envolver e se sentir responsáveis pela realização do projeto escolar.

Há, ainda, a consideração que, para haver uma participação constante dos indivíduos, é preciso um clima de aceitação mútua das possibilidades e limitações pessoais dos elementos do grupo. Trata-se de colaborar para que o conjunto cresça globalmente, com o envolvimento de todos nas decisões e na execução dos programas da escola. Isso também implica no respeito ao estágio de consciência do grupo, se considerarmos o processo de participação como um componente educativo. É urgente estar atento à situação real de cada membro, o

nível de conhecimento, de experiência e de consciência, respeitando o ritmo individual e grupal nos trabalhos e discussões colocados. Isso, porque devemos considerar que cada indivíduo é uno/sujeito com inteligência, consciência e personalidade próprias. Por isso, os costumes, a linguagem, as formas de expressão dos elementos atuantes nos colegiados devem ser aceitos, pois eles, ingênua ou criticamente, são capazes de revelar as maiores necessidades da comunidade escolar.

É possível resgatar, nessa discussão, o papel do Assistente Social⁸⁰ e sua atuação nesse tipo de mobilização e implementação de estruturas participativas na educação. Não se trata de um agente externo ao grupo, que, esclarecido, pode levar a verdade à comunidade, mas de um ator que se identifica com os interesses populares e faz a mediação povo-governo (GOHN, 1988).

A mediação é uma instância que torna possível a concretização da relação contraditória entre um processo de afloração de consciências ou a manutenção da alienação. A atuação profissional dentro das contradições entre diferentes interesses e, principalmente, entre os representantes do poder público e os classes populares, pode criar estratégias que permitam desencadear novas formas de práticas de resistência, ensejando uma mudança no plano da correlação de forças.

Esse tipo de trabalho deve, então, ser levado a efeito pelos profissionais do Serviço Social como uma ordem facilitadora de passagem, onde há a possibilidade de trabalhar pela concretização da socialização do poder, com conhecimento que deve ser democratizado e com a informação, afim de que esta seja consolidada. Os indivíduos devem estabelecer uma visão crítica da realidade e se capacitarem para agir, objetivando o bem-estar comum. Assim, esse profissional assume um dinamismo capaz de promover ou incentivar as mudanças de situações sociais.

No caso específico da educação, a atuação profissional do Assistente Social é clara, junto aos setores populares: uma luta pela ocupação de espaços institucionais de formulação e controle das políticas públicas, procurando constituir a esfera pública como um espaço de formação de consenso político e publicização dos conflitos sociais, fortalecendo a participação dos sujeitos aí inseridos.

Fica então, a orientação para os profissionais de Serviço Social que atuam ou

⁸⁰ Entendemos que essa não é uma atribuição específica do Assistente Social, mas de outros profissionais envolvidos com a democratização das relações sociais. Isto, porque a garantia da construção de espaços participativos não é exclusivamente técnico, mas político. Enfatizamos o trabalho desse profissional para exemplificar uma conduta político/profissional que alcançou resultados positivos.

pretendem atuar na área da educação. A Assistência Social, como política social, tem um projeto sóciopolítico à cumprir e que objetiva colaborar para a emancipação e autonomia dos indivíduos frente às situações sociais adversas e às desigualdades, além da busca de interação indivíduo/sociedade nas suas dimensões política, econômica, social e cultural. Por outro lado, a Educação é o espaço onde é possível mobilizar e discutir com maior profusão sobre a conquista de direitos, a defesa da cidadania, as identidades culturais, a consciência crítica, a justiça, entre outros temas, atingindo os alunos desde a sua formação básica até a comunidade como um todo.

O casamento é perfeito: a educação pode ser o instrumento para efetivar, com mais eficácia, o projeto político da Assistência Social, que vislumbra a cidadania plena; e a assistência social pode promover melhorias na política educacional, no que se refere aos benefícios prestados aos alunos, à contribuição política para uma formação sistêmica, ao atendimento aos problemas sociais de suas famílias e à orientação da comunidade escolar para a organização social e política.

Pode-se dizer que a experiência do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação em Ouro Preto foi capaz de fazer o elo de ligação entre o alcance efetivo das ações educacionais com a discussão política dos projetos da assistência, auxiliando no processo de aprendizado político, em seus trabalhos.

Especificamente, a política de educação também tem dado um reforço a formulação de ações que garantam a democratização das relações sociais, quando discursa e permite a integração da comunidade na escola, define eleições diretas para diretores das unidades escolares, estabelece a implantação de estruturas participativas, volta as orientações curriculares para a realidade dos alunos e de suas famílias e incentivam a formação política.

Apesar dessas propostas também estarem embutidas de estratégias do Estado para “transferir” as responsabilidades e ônus pelas políticas públicas à sociedade civil, concluir-se que esta pode fazer destas estratégias um aliado político, já que será possível ocupar os espaços de decisão nos assuntos públicos da educação. Basta se preparar para fazer da prática colaborativa (que o Estado pretende) para uma ação política realmente participativa.

É fato que, considerando e conjugando todas as ações realizadas pela escola, pelos técnicos presentes nas discussões educacionais e pelos representantes da comunidade, e com a garantia de concretização do espaço público para a participação, tem-se avançado muito em termos de preparação e capacitação política dos indivíduos envolvidos nas administrações colegiadas. E essa conquista pode ir além da melhoria das condições da escola, da qualidade

do ensino ou da transformação na política educacional; ela poderá ultrapassar os muros da escola, pode transpor os limites da comunidade local e estabelecer uma dinâmica de politização para as classes populares.

Essa passagem deve estar relacionada ao processo de democratização da sociedade e de ruptura dos mecanismos de dominação política originados no âmbito do Estado, que têm integrado o conteúdo das principais lutas populares nas últimas décadas. Trata-se de reformular um novo projeto político que sobreponha a democracia representativa e alcance uma democracia participativa.

É preciso reconhecer que o apelo a essa participação pode não encontrar ressonância nos vários grupos populares que já vivenciaram o fracasso de experiências anteriores e a desmotivação dos movimentos populares na década de 90, fazendo com que prevaleçam os sentimentos de desconfiança e ceticismo.

Por outro lado, é preciso analisar o novo momento histórico, de abertura política, de negociação, submetendo à crítica as concepções vigentes, e com isto ousar na criação de novas práticas e propostas políticas.

Acreditamos que a dinâmica de participação que envolve os colegiados escolares pode ser um pequeno embrião de um novo emergir de atores sociais atuantes, coletivos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e democrática. O pessimismo, por vezes, predomina nas discussões sobre a efetivação desse processo, mas a prática nos aponta uma boa perspectiva, considerando que os indivíduos envolvidos nessa experiência estarão se preparando politicamente para assumir a responsabilidade de concretizar e exercer sua própria cidadania, além de garantir o processo de consolidação da democracia.

Finalizando, confiamos que o presente estudo, apesar de indicar uma discussão em nível micro, possa trazer contribuições ao desenvolvimento de temas voltados para a democratização da educação, à medida que expande, um pouco mais, as possibilidades de participação coletiva na escola pública. Agora, não só como uma via para a melhoria da qualidade do ensino, mas como um movimento efetivo de aprendizado e preparação política dos indivíduos que têm o desafio da construção e ocupação de espaços públicos. As escolas devem refletir sobre essa dinâmica, que vai garantir uma educação também para a comunidade⁸¹, e não só para seus filhos. A escola precisa entender que não é um espaço somente para conteúdos e habilidades, mas que também tem responsabilidade sobre a

⁸¹ Hannah Arendt, discutindo a educação, afirma que esta não se presta à formação de adultos em conteúdos e habilidades; portanto, a escola não educa adultos, mas pode criar um espaço que possibilite uma discussão para politização ou desenvolvimento de uma sensibilidade política.

formação política de quem utiliza seus serviços, considerando que, hoje, é uma instituição que está recebendo todos os tipos de problemas sociais (droga, alcoolismo, violência doméstica, fome), que são reflexos de nossa condição e condução política.

O assunto não se exaure aqui, e tampouco torna absoluta essa forma de participação ou elimina outros movimentos imprescindíveis para garantir a democratização e a luta pela cidadania. Ele foi enfatizado na crença de que, para alcançar um nível singular de democracia e cidadania, é preciso estar capacitado politicamente para este desafio, porque, ao contrário, estaremos assumindo um discurso participativo que, na prática, vai-se concretizar como um processo meramente de inclusão formal, sem participação concreta . E de algum lugar, e de alguma forma, é preciso iniciar essa preparação.

- ANEXO I -

DECLARAÇÃO MUNDIAL
SOBRE EDUCAÇÃO PARA
TODOS — SATISFAÇÃO DAS
NECESSIDADES BÁSICAS DE
APRENDIZAGEM

EDUCAÇÃO PARA TODOS: OBJETIVOS

ARTIGO 1º - SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. E nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E UM COMPROMISSO RENOVADO

ARTIGO 2º - EXPANDIR O ENFOQUE

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3º a 7ª desta Declaração, compreende o seguinte:

- » universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- » concentrar a atenção na aprendizagem;
- » ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- » propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e
- » fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.

ARTIGO 3º - UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

ARTIGO 4º - CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo — para o indivíduo ou para a sociedade — dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, atitudes e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos

programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

ARTIGO 5º - AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter mútuo das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

» A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.

» O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e levar em consideração a cultura, as necessidades e possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.

» As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessárias em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não-formal em matérias de saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar — incluindo-se aí a questão da natalidade — e outros problemas sociais.

» Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado — complementar, interativo e de padrões comparáveis — e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades por toda a vida.

ARTIGO 6º - PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

ARTIGO 7º - FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pôde, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os setores e formas de educação reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que

trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos do governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS REQUISITOS

ARTIGO 8º - DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.
2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

ARTIGO 9º - MOBILIZAR OS RECURSOS

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes, que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

ARTIGO 10 - FORTALECER A SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vista à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.

2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.

4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e asseniar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva — assegurar educação para todos. Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidade, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos, apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Inter-

nacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, e aprovamos o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta Declaração.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos

Jomtien, Tailândia

5 a 9 de março de 1990



EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS E TODOS PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.

A produção deste folheto é uma iniciativa da
Secretaria Executiva do Pacto de Minas pela Educação



APOIO



UM BANCO CHAMADO MINAS GERAIS.

Um documento de consenso dos signatários do Pacto de Minas pela Educação.

O texto deste folheto é o documento de lançamento do Pacto de Minas pela Educação, em 31.01.94.

Ele representa o consenso dos primeiros participantes do Pacto naquilo que todos concordaram ser prioridades, apesar das divergências que tinham e têm quanto à forma de detalhar e operacionalizar as condições de melhoria do sistema educacional.

Participaram da aprovação do texto representantes das seguintes instituições:

- Associação Comercial de Minas Gerais
- Associação Mineira de Municípios
- Câmara Internacional do Comércio
- Central Geral dos Trabalhadores - CGT
- Central Única dos Trabalhadores - CUT
- Centro Industrial das Cidades Industriais - CICI
- Clube dos Diretores Lojistas de Belo Horizonte
- Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
- Federação da Agricultura de Minas Gerais
- Federação das Associações Comerciais de Minas Gerais
- Federação das Indústrias de Minas Gerais
- Federação de Pais e Mestres de Minas Gerais
- Federação do Comércio de Minas Gerais
- Federação dos Clubes dos Diretores Lojistas
- Força Sindical
- Grupo Criança Não é Brinquedo
- Instituto de Formação Empresarial
- Pastoral do Menor e Ação Social da Arquidiocese de Belo Horizonte
- Secretaria de Estado de Esportes, Lazer e Turismo
- Secretaria de Estado da Educação
- Secretaria de Estado de Trabalho e Ação Social
- Secretaria de Estado de Comunicação Social
- Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa - SEBRAE
- Sind. UTE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas-MG - UBES
- União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME

Participaram ainda as seguintes pessoas:

- Irmão Raimundo Mesquita
- Maria Lúcia Scarpelli
- Riutti Kanadani
- Sílvia Martins

1 - EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS E TODOS PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

- ▲ Entendendo que a Educação é caminho prioritário para a cidadania plena e, conforme ressalta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, "pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural";
- ▲ Atentos ao alerta do Pacto pela Infância sobre a necessidade de melhorar a qualidade do Ensino Básico como fator fundamental para a melhoria das condições de sobrevivência, proteção e desenvolvimento de milhões de crianças e adolescentes;
- ▲ Em cumprimento ao dispositivo da Constituição Brasileira que determina "eliminar o analfabetismo nos próximos dez anos";
- ▲ Sintonizados com os compromissos e metas que o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação, com a participação de representantes de entidades não governamentais e apresentado ao Movimento Mundial de Educação para Todos, em Nova Delhi, como "compromissos que o governo brasileiro assume para garantir a satisfação das necessidades básicas de Educação de seu povo até o ano 2003";
- ▲ De acordo com o Compromisso Nacional de Educação para Todos, que defende melhor definição de competências e responsabilidades do Poder Público e maior participação de entidades, grupos sociais e da família no processo de gestão das políticas educacionais e da Escola;
- ▲ Concordando com a afirmação do UNICEF de que, na prática dos Direitos da Criança e do Adolescente, "o Brasil pode, o Brasil é capaz";
- ▲ Considerando que o UNICEF, por seu prêmio "Criança e Paz", reconhece que em Minas Gerais existem programas em desenvolvimento que sinalizam a busca da educação de qualidade para todos.

2 - UM DESAFIO DE TODOS NÓS

Nós, signatários deste documento, incentivados e apoiados pelo UNICEF, decidimos por um Pacto de Minas pela Educação, mobilizando pais, alunos, professores, políticos, empresários, funcionários públicos, trabalhadores, profissionais liberais, artistas, movimentos populares, meios de comunicação e todos os cidadãos que se disponham a contribuir, com o que estiver ao seu alcance, para que Minas se comprometa com o desafio de alcançar os seguintes objetivos e metas, até o ano 2000:



2.1 - LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA

Assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar à população de 07 a 14 anos.

É preciso atuar junto à rede pública de Ensino. Hoje, em cada 10 crianças matriculadas no 1º grau, 9 estudam em uma Escola Pública, sendo 7 em uma das 6500 escolas estaduais. O número de Escolas municipais é maior, 12000, por se tratarem, em sua maioria, de pequenas Escolas distribuídas, principalmente, no meio rural. A rede privada e a federal têm maior expressão no ensino do 2º grau.

Em Minas Gerais, 89,6% das crianças de 07 a 14 anos tiveram acesso à Escola, ou seja 9 em cada dez. Entretanto, este número esconde uma desigualdade. O percentual é bem maior nas zonas urbanas (92,5%) e menor no meio rural (79%). Existem ainda desigualdades que prejudicam as oportunidades das crianças nas periferias urbanas e regiões mais pobres do Estado.

Segundo documento do UNICEF, "de cada 1.000 crianças que ingressam no primeiro ano do primeiro grau apenas 24 (2,4%) o concluem após oito anos, sem nenhuma repetência. Apenas 392 (39,2%) o concluem com alguma repetência. Os que concluem o 1º grau gastam, em média, quase 12 anos na escola, em vez dos oito anos regulares."

Em Minas Gerais, segundo dados da Secretaria de Educação, mais da metade dos alunos perdeu pelo menos um ano e se encontra fora da série que deveria estar.

As crianças que não concluem o ensino fundamental passam, em média, 8,6 anos na Escola, o que mostra que a família e os estudantes percebem a importância da Educação e tentam o sucesso na Escola, só desistindo após múltiplas tentativas e seguidas repetências. As taxas de evasão são desprezíveis durante os primeiros anos de frequência à Escola, crescendo quando a defasagem idade-série se acentua.

Por isso, é fundamental assumirmos o compromisso com as seguintes metas:

- ▲ Elevar de 89,6% para 100% o atendimento escolar, garantindo que nenhuma criança ou adolescente de 07 a 14 anos fique fora da Escola.
- ▲ Ampliar o atendimento pré-escolar de forma a atender 50% das crianças de 4 a 6 anos, contra os 33,0% atuais, considerando-se que a pré-escola é fator que contribui para o sucesso da criança no Ensino Fundamental, conforme inciso IV do artigo 208 da Constituição Federal.



- ▲ Reduzir a taxa média de repetência nas 8 primeiras séries e reduzir a taxa média de evasão, conseguindo que, no ano 2.000, 80% da geração escolar estejam concluindo o curso com bom aproveitamento. Para isto é preciso reduzir em 50% a taxa de repetência nas duas primeiras séries nos próximos 2 anos.

- ▲ Incentivar e desenvolver programas de educação infantil de 0 a 6 anos.

- ▲ Garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, considerando suas necessidades e dificuldades, de acordo com o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal.

- ▲ Adequar o ensino noturno à realidade social dos alunos.

- ▲ Oferecer alfabetização e oportunidade de ensino fundamental a toda população de 14 a 19 anos e ainda desenvolver projetos e convênios com empresas e indústrias no intuito de erradicar o analfabetismo nesta faixa, propiciando formação técnica profissional.

- ▲ Assegurar uma redução de 50% no percentual de analfabetismo adulto.

2.2 - A ESCOLA SÓ É BOA QUANDO O ALUNO APRENDE

Melhorar as condições da escola e do ensino para assegurar os fatores de sucesso do aprendizado.

Estado, família e sociedade devem garantir os padrões básicos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mediante aparelhamento da rede escolar pública, oferta de materiais didáticos, currículos mínimos adequados e ações de apoio ao aluno.

Não podemos continuar convivendo com a "cultura da repetência", que leva a sociedade a aceitar os elevados níveis de reprovação, vinculando a qualidade do professor ao número de alunos que ele reprova. As causas reais da repetência devem ser analisadas, conhecidas pela escola e implementadas as ações necessárias para serem eliminadas.

Quanto custa financeiramente a repetência, ao acumular nas Escolas alunos que precisam de espaço físico, de material didático, de merenda, de professores? Quanto custa emocionalmente a repetência, ao atingir a família na relação entre pais e filhos, ao fragilizar a autoconfiança e baixar a autoestima do aluno e, muitas vezes, ao estigmatizar a criança e o adolescente na sua capacidade de lidar com o que não conseguiu aprender?



Para superar esta situação, temos que assumir que não basta ensinar: é preciso assegurar que o aluno aprenda. O resultado de um processo educacional é uma criança, um jovem e um adulto capazes, preparados e se sentindo fortes para enfrentar os desafios da vida de cada um deles. Tão importante quanto os conteúdos e aptidões que ele adquire na escola é ele saber-se capaz de aprender, capacidade que vai lhe dar segurança para continuar aprendendo, assumir responsabilidades, tomar decisões.

Por isso, é fundamental assumirmos o compromisso com as seguintes metas:

- ▲ Hoje 296 Escolas Públicas funcionam com três turnos diurnos, com redução do tempo de permanência da criança na escola, dificultando a aprendizagem. Para corrigir esta distorção, é preciso eliminar os turnos extras e assegurar alternativas que possibilitem a ampliação da jornada escolar.
- ▲ É fundamental assegurar a todos os alunos de 1ª à 8ª séries, desde o início do ano letivo, o acesso a livros didáticos adequados e de qualidade.
- ▲ Pais, alunos e sociedade têm direito à informação sobre a qualidade do Ensino oferecido pelas Escolas. A realização de testes unificados em toda a rede escolar, sem valer para a nota dos alunos, permite a avaliação em termos absolutos e comparativos desta qualidade e contribui para sua melhoria. Portanto é preciso, até o ano 2000, estender a avaliação a todas as Escolas Públicas e oferecer às particulares a opção de participação no mesmo processo. Os resultados da avaliação devem ser analisados, divulgados e discutidos com toda a comunidade escolar e outros interessados, decorrido o menor prazo possível a partir de sua realização.
- ▲ As necessidades básicas de aprendizagem variam no tempo e nas diferentes culturas regionais. É importante o estímulo às experiências inovadoras que favoreçam a sua atualização e adequação e contribuam para a melhor qualidade da Educação, através do aperfeiçoamento dos currículos e dos processos didáticos e pedagógicos, com vistas às culturas e progressos sociais regionais e comunitários.
- ▲ A leitura é instrumento essencial para a aprendizagem e imprescindível para sua continuidade ao longo da vida. O hábito da leitura é facilitado pelo acesso ao livro e deve ser estimulado na Escola. Hoje, 450 Escolas não possuem biblioteca e muitas das existentes encontram-se em estado insatisfatório. Até o ano 2000, todas as Escolas terão sua biblioteca e cada sala de aula da 1ª à 4ª série disporá de pelo menos um livro por aluno.

- ▲ Introduzir um Núcleo para estudos e pesquisas que subsidiarão projetos para modificações na Educação.

- ▲ Implantar e ampliar programas visando à melhoria do gerenciamento do sistema educacional e das escolas públicas, oferecendo treinamentos, infra-estrutura e recursos humanos necessários para que as escolas possam assumir plenamente sua autonomia.

2.3 - PROFESSORES CAPACITADOS E MOTIVADOS EM CADA SALA DE AULA

Valorizar o profissional da Educação

A valorização do profissional da Educação deve contemplar os seguintes aspectos: salários dignos, plano de carreira que ofereça perspectivas motivadoras, oportunidades de desenvolvimento, aperfeiçoamento e capacitação dos professores, regime de trabalho que valorize, além do tempo de aulas, as atividades extra-classe, inclusive a elaboração e implementação do plano de desenvolvimento da escola e acesso ao material didático de qualidade.

A grande defasagem salarial e a ausência de um plano de carreira que atenda aos requisitos apontados geram sentimentos e atitudes de desânimo, de não ver seu trabalho valorizado, e de falta de motivação.

Quanto ao desenvolvimento profissional, o Governo de Minas investiu, de 1977 a 1990, recursos da ordem de 500 mil dólares anuais em treinamento de professores, o que corresponde a menos de 0,28% das despesas com a folha de pagamento da Secretaria de Estado da Educação. Isto é mais grave se lembrarmos que, ainda hoje, em Minas Gerais, existem 2730 professores não habilitados que trabalham nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e 682 que não possuem nem mesmo o primeiro grau completo. A boa formação e permanente atualização dos professores, sua satisfação e sua motivação são condições de sucesso dos alunos e da qualidade do ensino.

Por isso, é fundamental nos comprometermos com as seguintes metas:

- ▲ Estado e Municípios deverão investir, no mínimo, 2% de suas despesas com pessoal da educação em ações de capacitação e desenvolvimento técnico dos profissionais de Educação.
- ▲ Garantir a habilitação mínima legal de todos os professores em exercício na Rede Pública de ensino, dando fim à instabilidade no emprego, evitando-se o aumento de professores leigos e designados, o que compromete a qualidade de ensino.

- ▲ O poder público deverá implantar políticas de recuperação e melhoria dos níveis salariais dos professores e implantar um plano de carreira que assegure o mérito e o desempenho individual e coletivo da escola, ganho real de salário e reconhecimento público da educação.
- ▲ Vincular a realização de concursos à efetiva nomeação.

2.4 - ESCOLA PÚBLICA É ESCOLA DE TODOS E NÃO ESCOLA DO GOVERNO

Fortalecer a gestão democrática com participação da comunidade

Para que a Escola Pública deixe de ser do Governo para ser de todos, não basta que o governo queira e decida, porque esta mudança não se faz apenas com leis e decretos, descentralizando ações ou com resoluções que delegam poderes e transferem responsabilidades. Da mesma forma, não basta que a comunidade queira assumir a sua gestão, à revelia de todo o aparato legal e institucional que envolve hoje as Escolas. A mudança se dá a partir de uma redefinição de papéis e expectativas, tendo como foco e objetivo a qualidade da aprendizagem e a eficiência da gestão.

A transferência da gestão da Escola Pública do Estado para a comunidade é condição para que se alcance a qualidade do Ensino. Estabelece-se um novo compromisso. O compromisso da Escola com a família, que é a principal interessada nos seus resultados, a leva a se comprometer com toda a comunidade. Esta comunidade, interessada e consciente dos benefícios e da importância dos resultados de sua Escola, participa e se compromete com seu desenvolvimento. Ações e atividades contribuem para dar visibilidade e aprofundar estes laços, indo desde a participação da Escola no debate dos problemas da sua comunidade, no levantamento e difusão de sua história e contribuição ao desenvolvimento de sua área de influência, na realização de atividades culturais abertas, na incorporação aos conteúdos trabalhados de aspectos culturais locais e tantas outras alternativas que refletem esta relação e contribuem para desenvolvê-la.

Assim, a comunidade se sente mais poderosa perante a Escola, para participar, contribuir, acompanhar e cobrar qualidade. A Escola se sente mais comprometida com a comunidade da qual faz parte e não, "está inserida", como se fosse elemento estranho incrustado nela.

A família é o elo mais importante nesta relação, já que os pais devem participar como interessados no desenvolvimento dos filhos, como cidadãos atentos à evolução da sociedade e como contribuintes defensores da boa aplicação dos recursos públicos.

Ao Estado, cabe assegurar padrões básicos para o bom funcionamento da

Escola, garantindo os recursos financeiros necessários, recursos humanos suficientes e adequados, treinados e atualizados, e avaliar e acompanhar os resultados, contribuindo para sua melhoria.

- ▲ Assegurar a participação das comunidades na discussão, implementação e avaliação de todos os projetos da escola, inclusive na elaboração do Regimento Interno.
- ▲ Utilizar a rede física das Escolas Públicas para a discussão das necessidades das comunidades.
- ▲ Desenvolver ações permanentes, destinadas a dar aos pais maior visibilidade sobre intenções, metas, atividades e resultados do projeto pedagógico da Escola.
- ▲ Valorizar e apoiar grêmios e entidades estudantis em atividades que reforcem os objetivos sociais da Escola Pública na comunidade.
- ▲ Adotar políticas de descentralização que favoreçam e garantam a autonomia da Escola na escolha dos diretores, com participação da comunidade, e com prévia medição de conhecimento pedagógico, administrativo e financeiro.
- ▲ Criar e manter os Colegiados, assegurando sua participação decisória na gestão da escola.
- ▲ Implementar processos de gestão que estimulem e dêem espaço para que a participação se dê de forma sincera, segura, consistente e eficaz, favorecendo o estabelecimento do compromisso recíproco entre Escola e comunidade, a começar pela própria escolha do seu Diretor. Como a autonomia da Escola tem justificativas pedagógicas, gerenciais e políticas, ela deve se dar nos campos financeiro, administrativo e pedagógico.
- ▲ Desenvolver atividades e criar condições para que sejam levados para a Escola os valores da comunidade.
- ▲ Desenvolver atividades e criar condições para que a Escola participe da vida da comunidade, comprometendo-se com seus problemas e participando da construção de soluções.

2.5 - TODOS PELA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Estabelecer e fortalecer alianças e parcerias

Ainda que o Estado tivesse recursos humanos e financeiros para fazer tudo o que se reclama dele, a Educação não deveria ser só "coisa de governo", pelas resoluções burocráticas e pelas decisões fechadas dos que se consideram especialistas no assunto.



Uma parceria bem construída e bem exercida é fator de sucesso no processo de democratização e ponto de destaque no esforço de integração e interação entre os diversos agentes e seus múltiplos projetos.

Para tanto, é preciso que dirigentes e profissionais do Ensino, entendendo o sentido abrangente e profundo de parceria, aceitem seus parceiros, não como adesistas, correligionários, subalternos ou auxiliares, mas respeitados em suas opiniões e expectativas.

É tempo de parcerias e alianças estratégicas que assegurem melhores resultados, evitando desperdícios de dinheiro, materiais, energia, crença e esperança.

Por isso, é fundamental assumirmos compromisso com as seguintes metas:

- ▲ Definir e implantar formas de cooperação e integração entre os sistemas de ensino Federal, Estadual e Municipal.
- ▲ Identificar e explicitar oportunidades de parcerias entre o Poder Público e sindicatos, empresas, grupos religiosos e associações diversas que se interessem e se comprometam por uma Escola Pública de qualidade.
- ▲ Organizar um programa especial de articulação entre as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, com SESI, SESC, SENAI, SENAC, SENAR, Universidades, Fundações e outras entidades diretamente operadoras no sistema de ensino.
- ▲ Buscar apoio político e institucional para as instituições de articulação de municípios como a UNDIME, assim como para os dirigentes municipais de educação.

3 - DO DISCURSO À PRÁTICA, UM COMPROMISSO COM RESULTADOS

Conscientes de que a passagem do discurso à prática inclui e exige, necessariamente, a qualidade do gerenciamento do processo de administração do Ensino Público, nós, signatários deste documento, defendemos uma gestão democrática que seja adequada no planejamento, eficaz na execução e conseqüente na avaliação de resultados. Para acompanhar o cumprimento destes compromissos, propomos a criação do Pacto de Minas pela Educação composto por todos os signatários deste Documento e coordenado por um grupo executivo.



Este material pode ser reproduzido total ou parcialmente.

O planejamento gráfico foi concebido de modo a facilitar a reprodução de cópias xerográficas, em caso de pequenas quantidades. Para tiragens maiores, impressas, foi prevista a aplicação de logomarcas de quem estiver patrocinando a impressão, conforme está no verso desta página.

SECRETARIA EXECUTIVA:

Av. do Contorno, 8000 - SI 1601 - CEP: 30110-120
Fone: (031) 337-9667 - Fax: (031) 292-3601



7415

PLANO DIRETOR PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM 1993

OBJETIVO GERAL:

Resgatar a qualidade da Rede Municipal de ensino, promovendo a participação efetiva de todos os segmentos da sociedade envolvidos no processo educativo.

JUSTIFICATIVA:

Acreditando que a construção de uma sociedade mais justa passa pela democratização e pela melhoria da qualidade da escola pública, e que o ensino de qualidade começa com o cumprimento competente da função da escola pública, universalizando o ingresso do aluno e garantindo sua permanência de forma produtiva e eficiente, delineamos um plano de trabalho, baseado em uma proposta pedagógica mais participativa e criativa, que nos direcione ao horizonte que queremos alcançar nessa caminhada.

EQUIPE RESPONSÁVEL:

Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação.

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A REALIZAÇÃO DO PLANO DIRETOR:

- 1: Definir e garantir um espaço físico de acordo com o novo organograma da Secretaria de Educação;
2. Instrumentalizar a Secretaria de Educação (recursos humanos e materiais);
- 3: Implantação do novo organograma;
- 4: Autonomia para que a Secretaria de Educação execute as diretrizes traçadas pela Equipe Pedagógica;
5. Reformulação de aprovação imediata do Estatuto do Magistério;
6. Elaboração de um cronograma que viabilize o uso do transporte por todos os Setores da Secretaria;
7. Integração das demais Secretarias com a Secretaria de Educação.

PLANO III OR PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM 1993

OBJETIVO	ATIVIDADE OPERACIONALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS	AValiação	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
1. Instrumentalizar a Secretaria para que cumpra seu papel.	- Elaborar Organograma - Relaborar Regimento Interno - Participação da Elaboração, realização e avaliação dos Projetos - Formação de Conselho Municipal de Educação:	- Secretaria de Educação - Funcionários da Secretaria	Será feita por todos os membros da Secretaria de Educação e das Escolas Municipais durante todo o processo de trabalho através de Reuniões, encontros, visitas, relatórios, fichas, quadros comparativos, modelos de Provas, material dos alunos, conversas, entrevistas, questionários e reflexões.	: Janeiro : Fevereiro
2. Democratizar a Secretaria dando Autonomia aos seus diversos Setores:	Definir funções, realizar reuniões de Equipe, contato permanente entre os funcionários e setores:	Funcionários da Secretaria	Reuniões, encontros, visitas, relatórios, fichas, quadros comparativos, modelos de Provas, material dos alunos, conversas, entrevistas, questionários e reflexões.	: Durante o ano todo
3. Aperfeiçoar Profissionais da Secretaria de Educação	Organização de Cursos, treinamento de Pessoal, reuniões, criação de um núcleo de estudos pedagógicos (Biblioteca), formação de grupos de estudos	- Equipe Pedagógica - Secretaria de Educação	Provas, material dos alunos, conversas, entrevistas, questionários e reflexões.	Durante todo o ano: Início - Fevereiro
4. Determinar uma Filosofia Educacional para as Escolas Municipais	- Formação da Equipe Pedagógica - Análise da realidade municipal - Reflexões, discussões, conversas quanto ao conteúdo ministrado em quanto ao papel da escola pública - Planejamento e realização do 1º Encontro pedagógico. - Realização de Encontros Nucleados	- Equipe Pedagógica - Equipe Pedagógica	Provas, material dos alunos, conversas, entrevistas, questionários e reflexões.	: Janeiro : Janeiro, fevereiro - Durante todo ano: : Fevereiro

OBJETIVO	ATIVIDADE OPERACIONALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS	AVALIAÇÃO	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
	Elaboração do Plano Pedagógico para as Escolas Municipais e análise do plano: : Visita às Escolas : Revisão do regimento, Estatuto, Plano Curricular e Recuperação:	: Equipe Pedagógica : Equipe Pedagógica : Equipe Pedagógica		: Todo o ano : Fevereiro, Março, e todo ano:
5. Garantir a Infra-Estrutura necessária para um bom funcionamento da Escola Pública	: Ampliação, manutenção e construção dos prédios Escolares de acordo com as prioridades estabelecidas pela Secretaria de Educação: : Aquisição de mobiliário e equipamentos: : Visitas, atendimentos e acompanhamento dos profissionais de Saúde: : melhoria na aquisição de material didático, merenda e transporte escolar: : Aquisição de material para Laboratórios de Ciências: : Reavaliação da distribuição das bolsas de estudo: : Divulgação de Cursos, material Pedagógico, livros, outros:	: Departamento Assistência ao educando : Deptº Assist: ao Educando : Depatº Assist: ao Educando: : Deptº Assist: ao Educando:		

OBJETIVO

OBJETIVO	ATIVIDADE E OPERACIONALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS	AVALIAÇÃO	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
	: Reuniões, encontros para garantir um melhor entrosamento com outras Secretarias : : Ampliação dos Consultórios Odontológicos: : Aquisição de material para profissionais de saúde: : Participação das Atividades do colegiado e do conselho:	: Todos os setores da Secretaria de Educação : Departamento Assist: ao Educando: : Departamento Assist: ao Educando:		
6: Garantir a democratização e melhoria da Gestão das Escolas Municipais	: Aprovação do Estatuto do Magistério : Reformulação do Plano de Cargos e Salários : Criação do Colegiado de Diretores e Coordenadores: . : Criação dos Conselhos de Escolas : Reuniões periódicas nas Escolas com Prof^s e Funcionários e ou outros órgãos : Implementação do Núcleo de Coordenação e Supervisão das Escolas em Santa Rita e Cachoeira do Campo:			

OBJETIVO	ATIVIDADE OPERACIONALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS	AValiação	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
7: Reestruturar, aprimorar e criar Creches juntamente com o Conselho Municipal dos Direitos da criança e do adolescente	: Revisão dos critérios de atendimentos dos alunos: : Elaboração do Plano Pedagógico : Levantamento das necessidades reais de atendimento para que se crie novas Creches:			
8: Garantir o aperfeiçoamento dos profissionais de Educação	: Promoção de encontros pedagógicos : Formação de equipes de assessoria pedagógica a áreas específicas (alfabetização, creches, pré-escola, educação fundamental, educação não formal e outros : Ciclos de estudo e debates na Secretaria e outros : Criação de Mini-Bibliotecas nas Unidades Escolares : Visitas sistemáticas às escolas: : Atendimentos à pais, alunos e professores:			
Implementar e (Incrementar) ações direcionem o ensino de boa qualidade	: Elaboração e revisão de um programa de ensino:			

OBJETIVOS	ATIVIDADE OPERACIONALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS	AVALIAÇÃO	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
Obj: Enriquecer as ações Educativas envolvendo projetos com outras áreas	sos de suplência de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série : Realização de cursos de aperfeiçoamento p/ professores do supletivo: : Cadastramento dos funcionários da P.M.O.P: que necessitam de alfabetização e suplência: : Maior divulgação nos trabalhos desenvolvidos na Educação de jovens e adultos: : Visitas sistemáticas as classes de suplência: : Realização de encontro pedagógico:			
	: Criação de projetos de Escolas esportes coletivos, promoção de feiras pedagógicas: : Criação do projeto brincando na escola durante as férias : Participação em eventos sócio-políticos e economicos, religiosos e culturais:			

OBJETIVO	ATIVIDADE OPERACIONALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS	AVALIAÇÃO	ÉPOCA DE REALIZAÇÃO
11: Incentivar a participação da comunidade nas questões relativas a educação no Município	: Elaboração de um cronograma da realização de palestras, seminários, debates e cursos de interesse da comunidade: : Apoio amplo aos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e Tutelar: : Participação em reuniões de pais e mestres: : Atendimento a pais, alunos e professores:			



CAPÍTULO 2
DO COLEGIADO

ART. 21 - O Colegiado é a instância normativa, deliberativa e consultiva nas questões da vida escolar, constituindo-se em foro de discussão e decisão.

ART. 22 - Compõem o Colegiado o Diretor da Escola e segmentos da comunidade escolar, na proporção de 50% (cinquenta por cento) de alunos e/ou seus pais ou responsáveis, e de 50% (cinquenta por cento) de servidores estáveis em exercício na escola.

ART. 23 - O Colegiado terá um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Secretário.

Parágrafo 1º - O Coordenador será o Diretor da Escola e os demais membros serão eleitos dentre os componentes do Colegiado.

Parágrafo 2º - A duração do mandato dos membros do Colegiado é de 1 (um) ano.

ART. 24 - Compete ao Colegiado, dentre outras questões de interesse da escola:

- 1 - Avaliar e aprovar o projeto pedagógico da unidade de ensino e o plano de trabalho do Diretor;
- 2 - Manifestar-se sobre a proposta curricular da unidade de ensino, visando o seu aperfeiçoamento e enriquecimento;
- 3 - Aprovar o calendário escolar proposto pela Secretaria, observando o mínimo de dias letivos exigidos por Lei;
- 4 - Aprovar planos que visem a melhoria da qualidade de ensino;
- 5 - Apreciar e deliberar sobre problemas de rendimento escolar dos alunos, indisciplina, frequência e outros;
- 6 - Aprovar a avaliação do estágio probatório dos servidores lotados na unidade de ensino cabendo-lhe aceitar ou não o servidor avaliado na unidade avaliadora;



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

- 7 - Emitir parecer, quando solicitado pela Secretaria, sobre movimentação e afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo da unidade de ensino;
- 8 - Acompanhar e avaliar o desempenho da Secretaria da escola, do Diretor da escola, dos especialistas, dos professores e funcionários da escola e outros ligados ao processo educacional;
- 9 - Deliberar sobre a participação do pessoal da unidade de ensino em atividades voltadas para a cultura artística, literária e desportiva, que assegurem o cumprimento das atividades curriculares previstas;
- 10 - Fiscalizar e recomendar providências adequadas à melhor utilização do espaço físico e do material escolar e didático, além do aproveitamento do pessoal;
- 11 - Analisar e aprovar critérios para a distribuição de turmas e de aulas dos professores da unidade de ensino;
- 12 - Apreciar e emitir parecer sobre o desligamento de membros do Colegiado devido ao não cumprimento das normas estabelecidas neste Estatuto;
- 13 - Definir normas para a indicação de eventual, dando preferência ao professor que contar mais tempo de serviço;
- 14 - Prestar contas, semestralmente ou quando se fizer necessário, de suas atividades à Assembléia Escolar e dar ampla publicidade das suas decisões.

ART. 25 - O Colegiado reunir-se-á ordinariamente a cada mês e, extraordinariamente, sempre que se fizer necessário.

ART. 26 - O Colegiado reger-se-á por Regimento Interno, aprovado por maioria absoluta de seus membros.



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

CAPÍTULO 3

DA DIREÇÃO DAS ESCOLAS

ART. 27 - A escolha do Diretor e do vice-Diretor será feita por eleição direta dentre a comunidade escolar.

Parágrafo 1º - O Diretor e Vice-Diretor do CAIC serão nomeados pelo Prefeito.

Parágrafo 2º - O mandato de Diretor de escola municipal será de 2 (dois)

anos, exceto o do CAIC, permitida uma recondução consecutiva.

Parágrafo 3º - Ao expirar o mandato do diretor e não tendo ocorrido sua reeleição nos termos desta Lei, o mesmo retornará ao cargo que ocupava antes de sua posse para diretor, mantendo a remuneração anterior da eleição.

ART. 28 - Constituem a comunidade escolar para efeitos previstos nesta Lei:

- 1 - Os professores especialistas em educação em exercício na escola;
- 2 - Os servidores administrativos e de serviços gerais também em exercício na escola;
- 3 - Um representante de cada família que tenha filho menor de dezesseis anos na escola, cadastrado anteriormente;
- 4 - Os alunos maiores de 16 (dezesseis) anos.

ART. 29 - Para a eleição de Diretor e Vice-Diretor, adotar-se-ão as seguintes medidas:

- 1 - Divulgação da existência de vaga, por meio de edital, de responsabilidade da Secretaria, constando no mesmo, o seguinte:
 - a) Prazo e forma de inscrição de candidatos;
 - b) Data da prova de conhecimentos;
 - c) Identificação dos candidatos;
 - d) Data da eleição;
 - e) Divulgação do prazo para cadastramento dos eleitores;
 - f) Obrigatoriedade de apresentação da proposta de trabalho pelos candidatos;
 - g) Forma de controle da votação e apuração;
 - h) Critérios de desempate;
 - i) Tramitação de recursos e seus efeitos.
- 2 - Inscrição de candidato nos termos desta Lei.
- 3 - Realização de provas de conhecimento administrativo e pedagógico;
- 4 - Eleição por voto secreto, a fim de apurar a preferência da comunidade escolar.



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

Parágrafo 1º - Somente poderão concorrer à eleição de diretor, os professores e especialistas em educação que pertençam ao Quadro do Magistério Público Municipal, lotados na escola, e que tenham, pelo menos, 2 (dois) anos de efetivo exercício na escola.

Parágrafo 2º - Na escola em que não houver servidores que atendam ao pré-requisito estabelecido no parágrafo anterior, a carência é dispensável

Parágrafo 3º - Os candidatos a diretor e vice-diretor deverão apresentar proposta de trabalho para a comunidade escolar;

ART. 30 - Será considerada eleita a chapa que obtiver o maior índice de votos estabelecidos pela participação ponderada dos quatro segmentos da comunidade escolar, segundo a expressão abaixo:

$$X = \frac{1}{4} \times \frac{na}{Na} + \frac{1}{4} \times \frac{nb}{Nb} + \frac{1}{4} \times \frac{nc}{Nc} + \frac{1}{4} \times \frac{nd}{Nd}$$

Sendo:

- na número de votos que o candidato recebeu no segmento de docentes;
- Na número de docentes aptos como eleitores;
- nb número de votos que o candidato recebeu no segmento dos servidores da escola;



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

- Nb número de servidores aptos como eleitores;
nc número de votos que o candidato recebeu no segmento discente;
Nc número de discentes aptos como eleitores;
nd número de votos que o candidato recebeu de representantes da família;
Nd número de representantes da família aptos como eleitores.

ART. 31 - O servidor eleito será nomeado para o respectivo cargo por portaria do Prefeito Municipal, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, após a divulgação do resultado.

ART. 32 - O Diretor e o Vice-Diretor terão respectivamente carga horária de 40 (quarenta) e 30 (trinta) horas-aula semanais.

ART. 33 - A perda de mandato do diretor ocorrerá por justa causa ou através de solicitação da Assembléia Escolar ao Secretário.

ART. 34 - O Coordenador terá carga horária de 30 (trinta) horas semanais e será nomeado pelo Prefeito Municipal através de portaria, após ouvido o Secretário e levando em consideração:

- a) Competência pedagógica e administrativa;
- b) Tempo na escola;
- c) Residência na localidade.

- ANEXO II -

ESTATUTO

DO COLEGIADO

DA ESCOLA MUNICIPAL

"DR. BENEDITO XAVIER"

Glaura

SUMÁRIO

TÍTULO I - DO ÓRGÃO COLEGIADO DA ESCOLA MUNICIPAL

"DR. BENEDITO XAVIER"

- CAPÍTULO I - Das finalidades e duração
- CAPÍTULO II - Da Constituição, do Funcionamento e das Decisões.
 - . SEÇÃO I - DA CONSTITUIÇÃO
 - . SEÇÃO II - DO FUNCIONAMENTO
 - . SEÇÃO III - DAS DECISÕES
- CAPÍTULO III - Das Reuniões e Assembléias
- CAPÍTULO IV - DA COMPETÊNCIA

TÍTULO II - Da Eleição

TÍTULO III - Dos Membros

TÍTULO IV - Dos Direitos e Das Obrigações dos Membros

TÍTULO V - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

TÍTULO VI - DA LEGISLAÇÃO

TÍTULO I

Do Órgão Colegiado da Escola Municipal "DR. BENEDITO XAVIER"

CAPÍTULO I

Das Finalidades e Duração

- ART. 1º - O Colegiado da Escola Municipal Dr. Benedito Xavier, tem por finalidade exercer funções deliberativa e consultativa nos aspectos pedagógico administrativo e financeiro, proporcionando à Escola uma gestão democrática participativa e mais autônoma.
- ART. 2º - O Colegiado tem por finalidade:
- I - Conhecer, acompanhar e avaliar o planejamento e execução de todas as ações da Escola, com a participação de todos os seus elementos direção e comunidade;
 - II - Viabilizar a prática democrática de participação da Comunidade Escolar na vida da Escola estabelecendo um clima de cooperação e respeito entre ambos;
 - III - Decidir sobre as questões da Escola, com a participação dos membros como có-responsáveis na tarefa de educação, tornando esse espaço o foro de decisões de questões da Escola nas suas relações internas e na sua relação com a comunidade, Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação;
 - IV - Buscar alternativas e respostas aos problemas e conflitos ligados à Educação e/ou próprios da Escola e da Comunidade Escolar, procurando sempre a democratização do processo decisório;
 - V - Promover a integração da Comunidade e Escola, para que esta corresponda as exigências sociais;
 - VI - Acompanhar e avaliar permanentemente, o processo pedagógico, administrativo e social da Escola.
- ART. 3º - O Colegiado terá duração de existência condicionadas ao que dispuser a Legislação Municipal (Estatuto do Magistério Público Municipal).

Seção I - Da Constituição

ART. 4º - O Órgão Colegiado da Escola Municipal "Dr. Benedito Xavier" será constituído de representantes da Comunidade, de funcionários da Escola e presidido pelo Diretor da Escola. O Colegiado da Escola Municipal "Dr. Benedito Xavier" será composto por membros distribuídos da seguinte forma:

- . 50% representantes da Escola;
- . 50% representantes da Comunidade (pais, alunos maiores de 16 anos e membros da Comunidade que não tenham filhos na escola).

Os membros serão representados por:

- . Diretor
- . 3 professores (1ª a 8ª Série)
- . 2 funcionários
- . 1 especialista
- . 3 alunos
- . 3 pais.

O Colegiado contará com Presidente (Diretor da Escola) e suplente; um Secretário e suplente; um Tesoureiro e suplente.

PARÁGRAFO 1º - O Diretor é membro nato do Colegiado;

PARÁGRAFO 2º - Os representantes da Comunidade e dos funcionários serão eleitos por seus pares, para um mandato de 01 (um) ano permitida a recondução para mais um período.

PARÁGRAFO 3º - Os primeiros membros do Colegiado eleitos terão mandato de 1 ano e 3 meses (um ano e três meses) com a finalidade de completar o período letivo de 1995.

PARÁGRAFO 4º - O Suplente do diretor, entre os Vice-diretores, deverá ser votado pelo Colegiado.

PARÁGRAFO 5º - Os suplentes dos demais membros serão os mais votados nas assembleias da Comunidade Escolar.

PARÁGRAFO 6º - O Secretário e Tesoureiro, com seus res-

empobrecidos.

PARÁGRAFO 7º - A idade mínima para se pertencer ao Colegiado será 16 anos.

PARÁGRAFO 8º - O professor, especialista ou funcionário que tiver filho(s) estudando na escola não pode participar como membro do Colegiado na condição de representantes dos pais.

ART. 5º - Os membros para os cargos de Secretário Geral e Vice Coordenador serão eleitos em reunião ordinária.

ART. 6º - O Colegiado será regido por um Estatuto próprio.

Seção II - Do Funcionamento

ART. 7º - I - As reuniões ordinárias do Colegiado terão agenda fixa desde o início do ano, sendo sempre convocada com uma semana de antecedência (no mínimo), exceto as extraordinárias.

II - As reuniões extraordinárias deverão ser convocadas pelo Diretor ou quando for solicitação da maioria de seus membros, com especificação de pauta.

PARÁGRAFO ÚNICO - Quanto ao quórum para deliberação é necessário pelo menos metade mais um do número total dos membros.

No caso da inexistência do quórum uma nova reunião deverá ser marcada com qualquer número de membros presentes.

Seção III - Das Decisões

ART. 8º - As decisões do Colegiado só terão validade e eficácia, desde que não contrariem o presente Estatuto e sejam aprovadas com a participação 50% (cinquenta por cento) mais 01 (um) de seus membros efetivos e ou suplentes presentes à reunião.

ART. 9º - Qualquer membro do Colegiado que discordar das decisões aprovadas em reunião, terá o direito de constata-la e apresentar outras alternativas, por escrito, para estudo no prazo de 05 (cinco) dias a contar da data da última reunião.

PARÁGRAFO 1º - Convocar-se-á, a Assembléia Escolar extraordinária nos casos em que o Colegiado considerar necessário, mediante petição assinada por pelo menos 30% (trinta por cento) de seus membros integrantes efetivos e/ou suplentes presentes.



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

CAPÍTULO 2 DO COLEGIADO

- ART. 21 -** O Colegiado é a instância normativa, deliberativa e consultiva nas questões da vida escolar, constituindo-se em foro de discussão e decisão.
- ART. 22 -** Compõem o Colegiado o Diretor da Escola e segmentos da comunidade escolar, na proporção de 50% (cinquenta por cento) de alunos e/ou seus pais ou responsáveis, e de 50% (cinquenta por cento) de servidores estáveis em exercício na escola.
- ART. 23 -** O Colegiado terá um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Secretário.
- Parágrafo 1º - O Coordenador será o Diretor da Escola e os demais membros serão eleitos dentre os componentes do Colegiado.
- Parágrafo 2º - A duração do mandato dos membros do Colegiado é de 1 (um) ano.
- ART. 24 -** Compete ao Colegiado, dentre outras questões de interesse da escola:
- 1 - Avaliar e aprovar o projeto pedagógico da unidade de ensino e o plano de trabalho do Diretor;
 - 2 - Manifestar-se sobre a proposta curricular da unidade de ensino, visando o seu aperfeiçoamento e enriquecimento;
 - 3 - Aprovar o calendário escolar proposto pela Secretaria, observando o mínimo de dias letivos exigidos por Lei;
 - 4 - Aprovar planos que visem a melhoria da qualidade de ensino;
 - 5 - Apreciar e deliberar sobre problemas de rendimento escolar dos alunos, indisciplina, frequência e outros;
 - 6 - Aprovar a avaliação do estágio probatório dos servidores lotados na unidade de ensino cabendo-lhe aceitar ou não o servidor avaliado na unidade avaliadora;



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

- 7 - Emitir parecer, quando solicitado pela Secretaria, sobre movimentação e afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo da unidade de ensino;
- 8 - Acompanhar e avaliar o desempenho da Secretaria da escola, do Diretor da escola, dos especialistas, dos professores e funcionários da escola e outros ligados ao processo educacional;
- 9 - Deliberar sobre a participação do pessoal da unidade de ensino em atividades voltadas para a cultura artística, literária e desportiva, que assegurem o cumprimento das atividades curriculares previstas;
- 10 - Fiscalizar e recomendar providências adequadas à melhor utilização do espaço físico e do material escolar e didático, além do aproveitamento do pessoal;
- 11 - Analisar e aprovar critérios para a distribuição de turmas e de aulas dos professores da unidade de ensino;
- 12 - Apreçar e emitir parecer sobre o desligamento de membros do Colegiado devido ao não cumprimento das normas estabelecidas neste Estatuto;
- 13 - Definir normas para a indicação de eventual, dando preferência ao professor que contar mais tempo de serviço;
- 14 - Prestar contas, semestralmente ou quando se fizer necessário, de suas atividades à Assembléia Escolar e dar ampla publicidade das suas decisões.

ART. 25 - O Colegiado reunir-se-á ordinariamente a cada mês e, extraordinariamente, sempre que se fizer necessário.

ART. 26 - O Colegiado reger-se-á por Regimento Interno, aprovado por maioria absoluta de seus membros.



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

CAPÍTULO 3

DA DIREÇÃO DAS ESCOLAS

ART. 27 - A escolha do Diretor e do vice-Diretor será feita por eleição direta dentre a comunidade escolar.

Parágrafo 1º - O Diretor e Vice-Diretor do CAIC serão nomeados pelo Prefeito.

Parágrafo 2º - O mandato de Diretor de escola municipal será de 2 (dois) anos, exceto o do CAIC, permitida uma recondução consecutiva.

Parágrafo 3º - Ao expirar o mandato do diretor e não tendo ocorrido sua reeleição nos termos desta Lei, o mesmo retornará ao cargo que ocupava antes de sua posse para diretor, mantendo a remuneração anterior da eleição.

ART. 28 - Constituem a comunidade escolar para efeitos previstos nesta Lei:

- 1 - Os professores especialistas em educação em exercício na escola;
- 2 - Os servidores administrativos e de serviços gerais também em exercício na escola;
- 3 - Um representante de cada família que tenha filho menor de dezesseis anos na escola, cadastrado anteriormente;
- 4 - Os alunos maiores de 16 (dezesseis) anos.

ART. 29 - Para a eleição de Diretor e Vice-Diretor, adotar-se-ão as seguintes medidas:

- 1 - Divulgação da existência de vaga, por meio de edital, de responsabilidade da Secretaria, constando no mesmo, o seguinte:
 - a) Prazo e forma de inscrição de candidatos;
 - b) Data da prova de conhecimentos;
 - c) Identificação dos candidatos;
 - d) Data da eleição;
 - e) Divulgação do prazo para cadastramento dos eleitores;
 - f) Obrigatoriedade de apresentação da proposta de trabalho pelos candidatos;
 - g) Forma de controle da votação e apuração;
 - h) Critérios de desempate;
 - i) Tramitação de recursos e seus efeitos.
- 2 - Inscrição de candidato nos termos desta Lei.
- 3 - Realização de provas de conhecimento administrativo e pedagógico;
- 4 - Eleição por voto secreto, a fim de apurar a preferência da comunidade escolar.



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

Parágrafo 1º - Somente poderão concorrer à eleição de diretor, os professores e especialistas em educação que pertençam ao Quadro do Magistério Público Municipal, lotados na escola, e que tenham, pelo menos, 2 (dois) anos de efetivo exercício na escola.

Parágrafo 2º - Na escola em que não houver servidores que atendam ao pré-requisito estabelecido no parágrafo anterior, a carência é dispensável

Parágrafo 3º - Os candidatos a diretor e vice-diretor deverão apresentar proposta de trabalho para a comunidade escolar;

ART. 30 -

Será considerada eleita a chapa que obtiver o maior índice de votos estabelecidos pela participação ponderada dos quatro segmentos da comunidade escolar, segundo a expressão abaixo:

$$X = \frac{1}{4} \times \frac{na}{Na} + \frac{1}{4} \times \frac{nb}{Nb} + \frac{1}{4} \times \frac{nc}{Nc} + \frac{1}{4} \times \frac{nd}{Nd}$$

Sendo:

na número de votos que o candidato recebeu no segmento de docentes;

Na número de docentes aptos como eleitores;

nb número de votos que o candidato recebeu no segmento dos servidores da escola;



Prefeitura Municipal de Ouro Preto

Estado de Minas Gerais

- Nb número de servidores aptos como eleitores;
nc número de votos que o candidato recebeu no segmento discente;
Nc número de discentes aptos como eleitores;
nd número de votos que o candidato recebeu de representantes da família;
Nd número de representantes da família aptos como eleitores.

ART. 31 - O servidor eleito será nomeado para o respectivo cargo por portaria do Prefeito Municipal, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, após a divulgação do resultado.

ART. 32 - O Diretor e o Vice-Diretor terão respectivamente carga horária de 40 (quarenta) e 30 (trinta) horas-aula semanais.

ART. 33 - A perda de mandato do diretor ocorrerá por justa causa ou através de solicitação da Assembléia Escolar ao Secretário.

ART. 34 - O Coordenador terá carga horária de 30 (trinta) horas semanais e será nomeado pelo Prefeito Municipal através de portaria, após ouvido o Secretário e levando em consideração:

- a) Competência pedagógica e administrativa;
- b) Tempo na escola;
- c) Residência na localidade.

- ANEXO II -

E S T A T U T O

D O C O L E G I A D O

D A E S C O L A M U N I C I P A L

"DR. BENEDITO XAVIER"

Glaura

SUMÁRIO

TÍTULO I - DO ÓRGÃO COLEGIADO DA ESCOLA MUNICIPAL

"DR. BENEDITO XAVIER"

- CAPÍTULO I - Das finalidades e duração
- CAPÍTULO II - Da Constituição, do Funcionamento e das Decisões.
 - . SEÇÃO I - DA CONSTITUIÇÃO
 - . SEÇÃO II - DO FUNCIONAMENTO
 - . SEÇÃO III - DAS DECISÕES
- CAPÍTULO III - Das Reuniões e Assembléias
- CAPÍTULO IV - DA COMPETÊNCIA

TÍTULO II - Da Eleição

TÍTULO III - Dos Membros

TÍTULO IV - Dos Direitos e Das Obrigações dos Membros

TÍTULO V - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

TÍTULO VI - DA LEGISLAÇÃO

TÍTULO I

Do Órgão Colegiado da Escola Municipal
"DR. BENEDITO XAVIER"

CAPÍTULO I

Das Finalidades e Duração

- ART. 1º - O Colegiado da Escola Municipal Dr. Benedito Xavier, tem por finalidade exercer funções deliberativa e consultativa nos aspectos pedagógico administrativo e financeiro, proporcionando à Escola uma gestão democrática participativa e mais autônoma.
- ART. 2º - O Colegiado tem por finalidade:
- I - Conhecer, acompanhar e avaliar o planejamento e execução de todas as ações da Escola, com a participação de todos os seus elementos direção e comunidade;
 - II - Viabilizar a prática democrática de participação da Comunidade Escolar na vida da Escola estabelecendo um clima de cooperação e respeito entre ambos;
 - III - Decidir sobre as questões da Escola, com a participação dos membros como có-responsáveis na tarefa de educação, tornando esse espaço o foro de decisões de questões da Escola nas suas relações internas e na sua relação com a comunidade, Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação;
 - IV - Buscar alternativas e respostas aos problemas e conflitos ligados à Educação e/ou próprios da Escola e da Comunidade Escolar, procurando sempre a democratização do processo decisório;
 - V - Promover a integração da Comunidade e Escola, para que esta corresponda as exigências sociais;
 - VI - Acompanhar e avaliar permanentemente, o processo pedagógico, administrativo e social da Escola.
- ART. 3º - O Colegiado terá duração de existência condicionadas ao que dispuser a Legislação Municipal (Estatuto do Magistério Público Municipal).

Da Constituição, do Funcionamento e das Decisões

Seção I - Da Constituição

ART. 4º - O Órgão Colegiado da Escola Municipal "Dr. Benedito Xavier" será constituído de representantes da Comunidade, de funcionários da Escola e presidido pelo Diretor da Escola. O Colegiado da Escola Municipal "Dr. Benedito Xavier" será composto por membros distribuídos da seguinte forma:

- . 50% representantes da Escola;
- . 50% representantes da Comunidade (pais, alunos maiores de 16 anos e membros da Comunidade que não tenham filhos na escola).

Os membros serão representados por:

- . Diretor
- . 3 professores (1ª a 8ª Série)
- . 2 funcionários
- . 1 especialista
- . 3 alunos
- . 3 pais.

O Colegiado contará com Presidente (Diretor da Escola) e suplente; um Secretário e suplente; um Tesoureiro e suplente.

PARÁGRAFO 1º - O Diretor é membro nato do Colegiado;

PARÁGRAFO 2º - Os representantes da Comunidade e dos funcionários serão eleitos por seus pares, para um mandato de 01 (um) ano permitida a recondução para mais um período.

PARÁGRAFO 3º - Os primeiros membros do Colegiado eleitos terão mandato de 1 ano e 3 meses (um ano e três meses) com a finalidade de completar o período letivo de 1995.

PARÁGRAFO 4º - O Suplente do diretor, entre os Vice-diretores, deverá ser votado pelo Colegiado.

PARÁGRAFO 5º - Os suplentes dos demais membros serão os mais votados nas assembléias da Comunidade Escolar.

PARÁGRAFO 6º - O Secretário e Tesoureiro, com seus res-

pectivos suplentes serão eleitos pelo Colegiado já empossados.

PARÁGRAFO 7º - A idade mínima para se pertencer ao Colegiado será 16 anos.

PARÁGRAFO 8º - O professor, especialista ou funcionário que tiver filho(s) estudando na escola não pode participar como membro do Colegiado na condição de representantes dos pais.

ART. 5º - Os membros para os cargos de Secretário Geral e Vice Coordenador serão eleitos em reunião ordinária.

ART. 6º - O Colegiado será regido por um Estatuto próprio.

Seção II - Do Funcionamento

ART. 7º - I - As reuniões ordinárias do Colegiado terão agenda fixa desde o início do ano, sendo sempre convocada com uma semana de antecedência (no mínimo), exceto as extraordinárias.

II - As reuniões extraordinárias deverão ser convocadas pelo Diretor ou quando for solicitação da maioria de seus membros, com especificação de pauta.

PARÁGRAFO ÚNICO - Quanto ao quórum para deliberação é necessário pelo menos metade mais um do número total dos membros.

No caso da inexistência do quórum uma nova reunião deverá ser marcada com qualquer número de membros presentes.

Seção III - Das Decisões

ART. 8º - As decisões do Colegiado só terão validade e eficácia, desde que não contrariem o presente Estatuto e sejam aprovadas com a participação 50% (cinquenta por cento) mais 01 (um) de seus membros efetivos e ou suplentes presentes à reunião.

ART. 9º - Qualquer membro do Colegiado que discordar das decisões aprovadas em reunião, terá o direito de constata-la e apresentar outras alternativas, por escrito, para estudo no prazo de 05 (cinco) dias a contar da data da última reunião.

PARÁGRAFO Iº - Convocar-se-á, a Assembléia Escolar extraordinária nos casos em que o Colegiado considerar necessário, mediante petição assinada por pelo menos 30% (trinta por cento) de seus membros integrantes efetivos e/ou suplentes presentes.

- ART. IOº - A comunidade terá acesso à documentação do Colegiado, mediante petição escrita aprovada pela sua direção, sendo as consultas feitas na própria sede do mesmo.

CAPÍTULO III

Das Reuniões e Assembléias

- ART. IIº - Nos impedimentos eventuais ou permanentes do titular seu respectivo suplente deve ser imediatamente convocado; nos impedimentos do diretor ele será representado por seu substituto no cargo (vice-diretor eleito suplente).
- ART. I2º - Todas as discussões, votações e decisões precisam ser registradas em ata que deve ser lida, aprovada e assinada pelos membros do Colegiado.
- ART. I3º - As atas estarão à disposição da Comunidade Escolar.
- ART. I4º - As reuniões acontecem de forma aberta aos que dela queiram participar, mesmo sem direito a voto. O Colegiado poderá convidar para suas reuniões qualquer pessoa, membro ou não da Comunidade Escolar, cuja presença considere importante para a discussão dos temas em pauta.
- ART. I5º - Além da Assembléia de Eleição do Colegiado e Diretor da escola, deve convocar pelo menos duas Assembléias gerais de toda a Comunidade, uma em cada semestre, para apresentar, junto com o Colegiado as propostas de trabalho e um balanço das atividades desenvolvidas.
- ART. I6º - Qualquer membro do Colegiado tem o direito de propor temas para debates durante a reunião. No caso de não haver tempo, ou dados suficientes para subsidiar a discussão, o tema proposto pode ser incluído na pauta da reunião ordinária seguinte, ou ser motivo para convocação de uma reunião extraordinária.

- ART. 17º - Antes de tomar qualquer decisão através do voto, os membros do Colegiado devem procurar esgotar a discussão do assunto. A busca do consenso é estratégia essencial para que decisões do colegiado sejam respeitadas por toda a comunidade escolar.
- E para que o próprio colegiado se fortaleça com instância de deliberação e definição dos rumos da escola.
- ART. 18º - O Colegiado deve definir formas de divulgar os resultados das reuniões. E caberá a equipe de profissionais da escola, deliberada pelo diretor, implementar as ações aprovadas pelo Colegiado e garantir o cumprimento das decisões tomadas.

CAPÍTULO IV

Da Competência do Colegiado

- ART. 19º - Compete ao Colegiado:
- I - Avaliar e aprovar o Projeto Pedagógico da unidade de ensino e o Plano de Trabalho do Diretor;
 - II - Manifestar-se sobre a proposta curricular da unidade de ensino visando o seu aperfeiçoamento e enriquecimento;
 - III - Aprovar o calendário escolar propostos pela Secretaria Municipal de Educação, observando-se o mínimo de dias letivos exigidos por lei, podendo fazer alterações de acordo com as necessidades da Comunidade Escolar;
 - IV - Aprovar planos que visem a melhoria da qualidade de ensino;
 - V - Apreciar e deliberar sobre problemas de rendimento escolar dos alunos, indisciplina, infrequência e outros (esses problemas podem ser trazidos para a discussão do Colegiado pelo Diretor ou qualquer outro membro).
 - VI - Aprovar a avaliação do estágio probatório dos servidores lotados na unidade de ensino (o Colegiado pode, se julgar necessário, devolver a avaliação e solicitar dados mais consistentes. Caso decida não aprovar a avaliação o servidor não ficará lotado na escola);

VII - Emitir parecer, quando solicitado pela SME, sobre movimentação e afastamento do pessoal docente técnicos e administrativo da unidade de ensino;

VIII - Acompanhar e avaliar o desempenho da Secretaria de Educação, de Diretor da escola, dos Especialistas, dos Professores e Funcionários da Escola e outros ligados ao processo educacional;

IX - Deliberar sobre a participação do pessoal da unidade de ensino em atividades voltadas para a cultura artística, literária e desportiva, que assegurem o cumprimento das atividades curriculares previstas (o servidor só estará liberado com a autorização do Colegiado);

X - Fiscalizar e recomendar providências adequadas a melhor utilização do espaço físico, do material escolar e didático e aproveitamento do pessoal;

XI - Estabelecer e aprovar critérios para distribuição de turmas e de aulas dos professores da unidade de ensino, pela carga horária básica e pela ampliada;

XII - Apreciar e emitir parecer sobre desligamento de membros do Colegiado devido, ao não cumprimento das normas estabelecidas neste Estatuto;

XIII - Definir normas para indicação de eventual, dando preferencia ao professor que contar mais tempo de serviço;

XIV - Coordenar os trabalhos para a eleição de Diretor (definição de Comissão eleitoral debates, etc)

XV - Prestar contas, semestralmente ou quando se fizer necessário de suas atividades à Assembléia Geral da Comunidade e dar ampla publicidade às suas decisões;

XVI - Propor e ou aprovar medidas disciplinárias aos membros da Comunidade, componentes do Colegiado, quando tomarem atitudes ou praticarem atos que interfiram no funcionamento do mesmo.

TÍTULO II

Da Eleição

ART. 20º - O Colegiado será eleito de 01(um) ano em Assembléia Geral, especialmente convocada para este fim.

I - À exceção do Diretor, os demais membros serão eleitos por seus pares.

II - O segundo mais votado em cada categoria, assumirá suplência.

III - Caso não exista candidato suficientes para a suplência, este será indicado pela categoria.

IV - Os critérios para a eleição dos membros do Colegiado, serão elaborados por uma Comissão, aprovado pela Assembléia.

TÍTULO III

Dos Membros

Das funções dos membros

Seção I - Do Coordenador e Vice-Coordenador

ART. 23º - O Coordenador do Colegiado é o Diretor da Escola. E o Vice-Coordenador é eleito pelos membros do Colegiado.

PARÁGRAFO ÚNICO - O Coordenador será substituído nas suas faltas ou impedimento pelo vice-coordenador, na ausência deste pelo suplente mais votado.

ART. 24º - Compete ao Coordenador:

I - Presidir as reuniões do Colegiado;

II - Dar o voto de qualidade em caso de empate;

III - Convocar reuniões ordinárias e extraordinárias;

IV - Prestar quaisquer esclarecimentos pedidos pelo Colegiado ou Comunidade Escolar;

V - Divulgar decisões do Colegiado e da Assembléia Escolar;

VI - Fazer cumprir as decisões do Colegiado, e da Assembléia Escolar;

VII - Organizar a pauta da reunião, juntamente com o Vice-Coordenador e Secretário do Colegiado, incluindo na convocação os assuntos a serem discutidos;

VIII - Acompanhar comissões de reivindicações junto as

autoridades governamentais e educacionais;

IX - Acompanhar a atualização de todos os registros e arquivos do Colegiado.

ART. 25º - Compete ao Vice-Coordenador:

I - Substituir o Coordenador em suas faltas;

II - Auxiliar o Coordenador, quando solicitado;

III - Prestar quaisquer esclarecimentos pedidos pelo Colegiado;

IV - Organizar o calendário das reuniões ordinárias para aprovação;

V - Organizar, juntamente com o Coordenador pauta da reunião do Colegiado;

VI - Acompanhar, fiscalizar a atualização do livro de Atas e outros registros e arquivo do Colegiado.

ART. 26º - Compete ao Secretário:

I - Registrar as atas das reuniões do Colegiado e da Assembléia Escolar em livro próprio;

II - Manter o livro de atas sempre atualizado;

III - Colher as assinaturas dos presentes às reuniões e Assembléia Geral;

IV - Auxiliar o Coordenador com seus trabalhos;

V - Datilografar e expedir convocação para reuniões, a todos os membros com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas;

VI - Arquivar e manter sob sua guarda toda a documentação da Assembléia Escolar e do Colegiado.

TÍTULO IV

Dos Direitos e Obrigações dos Membros

ART. 27º - Todo membro do Colegiado tem o direito de:

I - Participar das reuniões;

II - Votar e ser votado;

III - Tomar defesa de terceiros e sua própria;

IV - Solicitar reuniões extraordinárias;

V - Aceitar ou recusar funções com justificativa para as quais seja escolhido (Coordenador, Secretário);

VI - Cumprir e fazer cumprir todas as decisões do Colegiado e da Assembléia Escolar.

TÍTULO V

Das Disposições Gerais

- ART. 28º - O Colegiado da Escola Municipal "Dr. Benedito Xavier" não terá fins lucrativos. A participação será voluntária não gerando ônus às finanças da Escola e aos cofres do Município.
- ART. 29º - Este Estatuto poderá sofrer alterações propostas por 50% mais um (cinquenta por cento mais um) dos membros do Colegiado ou da Assembléia Escolar.
- ART. 30º - As alterações deverão ser aprovadas pela Assembléia Escolar.
- ART. 31º - Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos em primeira instância pela Assembléia Escolar, persistindo, pelo Conselho municipal de Educação, mediante petição dos interessados.
- ART. 32º - Este Estatuto, aprovado pela Assembléia Escolar, entra em vigor após sua aprovação.

TÍTULO VI

Da Legislação

- ART. 33º - O Colegiado precisa levar em conta as leis maiores como a do Estatuto da Criança e do Adolescente da Constituição Federal e Estadual.
- Deliberações relativas ao rendimento escolar, à avaliação de aprendizagem, a disciplina e a frequência dos alunos deverão levar em conta as seguintes normas legais:
- . Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes para o ensino fundamental e ensino médio (antigo 1º e 2º grau) e dá outras providências;
 - . Lei Federal nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino médio.

CARTA ABERTA À POPULAÇÃO OUROPRETANA

Nos últimos tempos, o processo democrático adentrou o espaço da escola caracterizando uma abertura para a participação de todos, através de uma administração coletiva, onde pais, professores, funcionários, direção e a comunidade são parte importante dos processos decisórios e de acompanhamento das unidades escolares.

Há três anos, algumas escolas municipais do Município de Ouro Preto vivem esta experiência de democracia, através de seus órgãos colegiados, que permitem trazer de cada setor (comunidade e escola) os seus interesses específicos, unificando-os em prol do projeto da escola.

No dia 27 de novembro de 1996, os colegiados das escolas municipais: Pré Escolar Pequeno Príncipe, Pré Escolar João Bolinha, Pré Escolar Cirandinha, Pré Escolar Reino da Alegria, Pré Escolar Bonequinha Preta, E. M. Profª Juventina Drummond, E.M. Renê Gianetti, E.M. Izaura Mendes, E. M. Profª Ana Rafaela, E.M. Dr. Benedito Xavier, E.M. Padre Antônio Pedrosa e E.M. Prof. Adhalmir Mala se reuniram para relatar algumas de suas conquistas e dificuldades, além de discutirem a importância da continuidade da gestão colegiada para as escolas.

Algumas experiências já têm provocado resultados positivos nas escolas onde foram implantados:

- elaboração coletiva do Regimento Interno da Escola e Projeto Político Pedagógico;
- viabilização do processo de Eleição para Diretores;
- implantação definitiva da Caixa Escolar;
- eventos para arrecadação de mais verbas para escola e doações (livros, brinquedos, materiais de construção, eletrodomésticos, etc);
- avaliação da qualidade de ensino na escola e do rendimento dos alunos;
- resolução de problemas com professores, funcionários e alunos;
- implantação da caixa de sugestão na escola;
- construção da autonomia da escola a partir de atividades responsáveis e coletivas.

Foram tempos de adaptação para a escola e para a comunidade na tentativa de transformar a "escola do governo" em uma escola efetivamente pública, do povo. E apesar das dificuldades, acreditamos que essas mudanças possibilitaram uma maior eficiência e transparência na superação dos desafios da educação.

A partir desse ENCONTRO, podemos nos certificar do sucesso da gestão colegiada para a educação e das vantagens que a participação da comunidade pode proporcionar para nossas escolas.

Defendemos então, que o colegiado deve ser um órgão de funcionamento permanente, com o papel de garantir a construção da prática democrática da escola e a conquista de uma escola mais autônoma e competente, cumprindo assim a função de formação da consciência coletiva e de cidadania daqueles que convivem nela.

Assinam todos os representantes de colegiados presentes

PARA GARANTIR A QUALIDADE É PRECISO DIVIDIR A RESPONSABILIDADE.

OPINE, DISCUTA, PARTICIPE NA ESCOLA ATRAVÉS DO COLEGIADO

TERMO DE ABERTURA

Servirá o presente Livro, composto de 120 páginas, devidamente numeradas, para Atas de Assembleia Geral, Comissão Eleitoral e Reuniões de Colegiado da Escola Municipal "Renê Giannetti". Todas as atas serão rubricadas pelos responsáveis.

Saramenha, 18 de dezembro de 1995.

ESCOLA MUNICIPAL RENÊ GIANNETTI

Saramenha de Cima

Ofício nº 10/95

Assunto : Faz convite

Em : 18/12/95

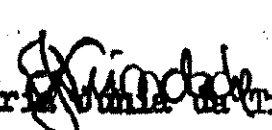
Senhores membros do colegiado,

Vimos por meio desta convidá-los para uma reunião do colegiado, quarta-feira às 15:00 horas na Biblioteca da Escola Municipal Renê Giannetti, Dia 20/12/95.

Pauta:

- Avaliação das atividades do ano letivo de 1995.

Atenciosamente,


Valquíria Cunha da Trindade

Presidente do Colegiado.

OBSERVAÇÃO: Aproveito a oportunidade para convidá-lo para participar da entrega do histórico escolar aos alunos da 4ª série, nesta quarta-feira dia 20/12/95 às 9:00 horas no Salão Comunitário

Ata da 27ª Reunião do Colegiado

Aos 20 dias de dezembro de 1995 realizou-se nesta escola a vigésima sétima reunião do Colegiado.

A reunião teve como pauta:

— Avaliação das atividades do ano letivo.

Valquíria, Presidente do Colegiado, pediu opinião aos membros do colegiado sobre o que poderia ser mudado. Os membros sugeriram que os candidatos a eleição do colegiado juntamente com o colegiado que se reúnem em assembleia antes da eleição.

O Sr. Ronaldo questionou sobre um comentário:

— Disse que a mãe da Marisa comentou com alguém que há um homem na escola que fala muito e participa das reuniões sem ser chamado.

A Valquíria dúvida muito da mãe da Marisa ter falado isso, porque isso não combina com o perfil dela. Em seguida, pediu ao Ronaldo que o melhor é colocar uma pedra em cima disso, ou que chamasse a Marisa e tirasse isso a limpo.

Pediu também aos membros do colegiado opinião para o ano de 96.

Todos esperam que no próximo ano trabalhar com mais sinceridade.

Valquíria disse que no próximo ano a meta será a caixa escolar e a nossa prioridade será paratela a assembleia.

Sr. Ronaldo sugeriu que chamem todos os responsáveis antes das aulas começarem para uma reunião.

Devemos ficar atentos, tomar cuidado com o ano

de 96, por ser um ano eleitoral, segundo a lei é proibido fazer campanha dentro da escola, disse Valquiria.

Para encerrar, a presidente desejou a todos um feliz Natal e Próspero Ano Novo.

Nada mais havendo a se tratar, eu Maria Helena dos Reis, lavrei a presente ata que será assinada por mim e os demais presentes.

Saramenha, 20 de dezembro de 1995. MReis

REUNIÃO DO COLEGIADO

ESCOLA MUNICIPAL RENE GUARNETTE

DIA= 20/12/95

HORA= 15:00

LOC

ESCOLA MUNICIPAL RENÊ GIANNETTI

Saramenha de Cima

Ofício nº 01/96

Assunto : Pm: convite

Em : 28/08/96

Senhores membros do colegiado,

Vimos por meio desta convidá-los para uma reunião do colegiado, sexta-feira 01/03/96 às 15:00 horas na biblioteca da Escola Municipal Renê Giannetti.

Paula:

- Regimento Interno da Escola Municipal Renê G
- Eleição do Colegiado.

Atenciosamente,


Valquíria ~~Trindade~~ da Trindade
Presidente do colegiado

Ata da 28ª Reunião do Colegiado

Aos 03 dias do mês de março realizou-se nesta escola a vigésima oitava reunião do colegiado.

A reunião teve como pauta:

- Regimento Interno da E.M. Renê Giannetti.
- Eleição do Colegiado.

Ao iniciar a reunião a Presidente do Colegiado Valquíria pediu desculpas por esta reunião não ter se realizado em fevereiro devido aos tumultuos de início de ano, também levantou a questão de cronograma de reuniões para o ano de 1996.

Em discussão com os demais membros, Valquíria justificou que se optarem para as quinta-feira, não poderá comparecer, pois estará em aula na UFOP, apesar de estar aguardando confirmação da matrícula, mas as reuniões poderão acontecer com sua representante, a vice-diretora Marisa.

Ficou sugerido então para 2ª ou 4ª feira a partir das 13:00 hs.

Ao passar para a pauta da reunião a Presidente explicou a importância de se ter um regimento interno na E.M. Renê Giannetti pois existem questões que não podem ser decididas aleatoriamente.

O regimento são normas que servem para ajudar no atendimento disciplinar e administrativo da escola para que não ocorra padrinhamento, incoerências, intransigências e arbitrariedades.

As escolas municipais tem um regimento que abrange todas as escolas a nível de funcionamento

baseado na LDB. (Leis de Diretrizes e Bases).

Houve questionamento do Sr. Ronaldo e da prof. Helena Mendes sobre a necessidade do regimento se estaria ferindo a lei, uma vez que o estatuto deveria ser mudado.

Valquiria explicou que o regimento interno não feriria o regimento geral das escolas municipais, pois o tomaremos como base juntamente com o estatuto da criança, com o estatuto do magistério.

É necessário termos o nosso regimento interno, assim estaremos construindo nossa autonomia.

Helena Mendes sugeriu consultar uma juíza para saber até que ponto podemos ir em relação a frequência, recuperação, etc.?

Depois de termos levantado as normas do regimento, faremos as consultas necessárias, pois com base na lei estaremos mantendo a coerência.

A Construção do regimento é uma questão a longo prazo, pois envolve estudos para termos base como será montado o regimento interno, precisa planejar para sabermos que caminho seguir.

Ficou como sugestão questionário aos pais ou seja tomar como base as sugestões que os pais deram no questionário em 95.

Os membros do colegiado concordaram que é necessário que se faça o nosso regimento, desde que todos estejam cientes dele e que seja para beneficiar a escola e a comunidade.

Ronaldo colocou a questão de vagas da Pré-escola, fazendo referência dos alunos da comunidade que não conseguiram vaga comparando com os

que moram fora e aqui estudam.

Diz Valquíria. Um dos princípios do regimento é que as crianças da comunidade tenham vaga para estudar na escola desde que elas procurem a escola, citou o exemplo de que a matrícula foi divulgada, mas as pessoas não procuram a escola e depois reclamam nos lugares errados a falta de vaga.

Ao passar para 2ª parte da reunião, eleição do colegiado foi questionado por Helena Mendes como ficou a Associação de Pais e Mestres, trabalho este já começado ano passado. 1995

Valquíria. Esta é uma questão que precisa ser retomada com mais precisão em 96, pois temos que trabalhar com mais intensidade, visando da melhor forma a conscientização da comunidade.

Na oportunidade foi verificada a data que ocorreu a 1ª eleição do colegiado, e lembrado a reunião em que todos os membros presente votaram a prorrogação do mandato.

Valquíria. Ao divulgar a eleição do colegiado, acho importante que se consiga um pai da pré-escola como candidato, pois as necessidades da pré-escola são diferentes, nesta gestão do colegiado temos por acaso o Ronaldo que é pai de aluna da pré-escola.

Para darmos início ao processo eleitoral tiramos alguns encaminhamentos, dia 05/03/96 terça-feira faremos uma reunião extraordinária para começarmos a organizar o processo de forma a ganharmos tempo para conscientizar a população.

Nada mais havendo a se tratar, eu Maria Helena dos Reis, 2ª secretária do colegiado, laurei a presente

ata que será lida e assinada pelos demais presentes
Saramenha, 01 do mês de março de 1996.
M. H. Reis

REUNIÃO DO COLEGIADO
ESCOLA MUNICIPAL RENÉ DE ANDRADE
DIA - 01.03.96 HORA - 15:00hs.
REUNIRIO

LISTA DE PRESENCIA

<u>Atividade</u>	
<u>M. H. Ferreira</u>	
<u>M. C. Sousa</u>	
<u>Haroldo</u>	
<u>Quilander</u>	

Ata da 30ª Reunião do colegiado

Aos 14 dias do mês de março 1996 às 14hs.
realizou-se nesta escola a trigesima reunião
do colegiado.

Abrimos como pauta:

Discutimos de forma geral o problema da
água, resolvendo não entrar em detalhe pois
faremos uma reunião específica para o assunto.

Em seguida fizemos a leitura da ata da
reunião passada. Foi passado um filme cujo
o tema era "O conflito".

Discutimos sobre o filme.

Em seguida a Valquíria nossa presidente
sugeriu que devemos começar a reunião
com os pais, explicando sobre os três person-
gens ou seja definir quem será o personagem
Escola - pai do Verde

Comunicado - azul (hoje na oportunidade fizemos)

colegiado - verde (hoje na oportunidade fizemos)

Escola x colegiado comunicado,

colegiado balança, objetivo da escola
e comunicado tem que ser o aluno, o
colegiado é a instituição que balança os
interesses e as vezes são mal interpretados.
Independente dos interesses comuns, temos que
deixar claros, ser objetivos quanto a nossa neces-
sidade da escola e do colegiado. Uma boa educação
é para o aluno.

Devemos falar a mesma linguagem, o colegiado
e a escola aprendem a falar esta linguagem.

para que esta umas sep completa e preciso que 18
a comunidade aprenda a falar esta linguagem
é difícil mas o primeiro caminho a seguir é
pensar em um objetivo comum, uma melhor
educação para nosso filho

É este esse que supera alguma conexão.
Em seguida nós membros do colegiado de
discutimos sobre tema se as pessoas de fora
da comunidade escolar votam nós?

Em unanimidade votamos para que quem
nós faz parte da comunidade escolar, não tem
direito de voto. O voto só será aceito para
aqueles pais que fizerem o cadastramento.

Em seguida a nossa presidente Rita Valgúncia leu
um texto que será passado para a comunidade
escolar.

Logo após foi sugerido por um membro do cole
giado publicar revista que será passado um
questionário para os pais responderem em casa
isso depois de uma assembleia que explicarem
o que foi feito no nosso mandato.

Foi sugerido pela Sra. Helena M. V. a presença do cole
giado.

Sugestões estas que vai ser enviados os voluntários
na quarta-feira

Dia 22/03/96 todos os membros compareceram 30 minutos
antes da reunião para fazer os cartões finais.
Nada mais havendo a se tratar, eu Gláucia M.
Viana, Sra. T. Alciana de colegiado, larei a
presença da, que será lida e assinada pela
os demais presentes.

Escola Municipal René Giannetti

Saramenha de Cima

Circular nº 02/96

Em: 20/03/96

Assunto: Faz Convocação

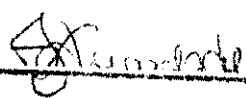
Srs. Pais

Pelo presente, vimos convocá-los para
nossa 1ª reunião geral do ano, sexta-feira dia 22/03/96 às 15:00 hs. na
Escola Municipal René Giannetti.

ça, agradecer a atenção

Esperando poder contar com sua presen

Assinatura do responsável


Valquíria Júnia da Trindade

Direção

7 - BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Alda J. O Planejamento de Pesquisas Quantitativas em Educação. (IN) Revista Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 77, maio/1991.
- AMMANN, Safira Bezerra. Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. São Paulo: Cortez, 1992.
- AMORIM, Maria das Dores. O movimento de Professores da Rede Pública de Santa Catarina e sua Luta pela Participação. (IN) Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n º 23, 1995; p.p. 79 a 99.
- ARAPIRACA, José de Oliveira. Escola de Produção Comunitária: para vilas e povoados. Salvador: Ed. UFBA, 1987.
- ARELARO, M. Experiências de Relacionamento Escola/População Usuária. São Paulo: Pólis; 1990.
- ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1979.
- _____. A Condição Humana. Trad: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 4ª ed. , 1989.
- _____. Da Revolução. Brasília: Unb. Estudos Políticos, Vol. 05, 1990.
- _____. A Dignidade da Política: ensaios e conferências. (Org.) Antônio Abranches; trad. Helena Martins e outros. RJ: Relumê-Dumará; 1993.
- BACKX, Sheila de Souza. Serviço Social: reexaminando sua história. Rio de Janeiro: JC Editora, 1994.
- BASTOS, Maria Durvalina. Sobre o Caráter Político das Associações de Moradores em Favelas. (IN) Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, nº 46, ANO XV; Dez/1994; p.p. 117-135.
- BAVIA, Sílvio Caccia. Trocando a Riqueza de Renda e Poder nas Pequenas Cidades. (IN) Revista Proposta. SP; nº 54, ago/1992; p.p. 12/16.
- BAVIA, Sílvio Caccia; PONTES, Lúcia. ONGs e as Políticas Públicas na Construção do Estado Democrático. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo; Cortez, Ano XVII, nº 50; abril 1996.
- BECKER, Howards. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Ed. Hiucitec, 1993.
- BELANGER, Paul. Desafiando as Fronteiras da Educação Democrática. (IN) Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, ANO XVI, n º 53/especial, dez/1995; p.p. 621/632.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio. Para Além da Crítica Ideológica ao Neoliberalismo. (IN) Revista Proposta. SP; n.º 65; junho/1995; p.p. 19 a 23.

_____. Estado: reforma social ou reforma liberal? (IN) Revista Proposta. SP; n.º 61; junho/1944; p.p. 5 - 15.

BREGER, Maria Luíza Dias. A Democracia Participativa e o Papel dos Atores Sociais. (IN) Revista Centro de Ciências Sociais e Humanas. RS: UFSM; vol. 05, dez/1990.

BUBER, Martin. Sobre Comunidade. São Paulo: Perspectiva; 1987.

CAMPOS, Edval; MACIEL, Carlos Alberto. Conselhos Paritários: enigmas da participação e da construção democrática. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. SP: Cortez, ano XVIII, n.º 55, nov/1997; p.p. 143/157.

CAMPOS, Maria Malta. As Lutas Sociais e a Educação. (IN) Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.º 79, nov/1991; p.p. 56/64.

CANIVEZ, Patrice. Educar o Cidadão? Campinas, SP: Papirus; 1991.

CARVALHO, M. P. Uma Identidade Plural: estudo de uma escola na região metropolitana de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP; 1991.

CASSASSUS, Juan. Tarefas da Educação. Campinas: S.P. Autores Associados, 1995; p. 96.

_____. A Centralização e a Descentralização da Educação (IN) Revista Cadernos de Pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas, n.º 95, nov/1995; p.p. 37/43.

_____. Descentralização e Desconcentração dos Sistemas Educacionais na América Latina: fundamentos e crítica. (IN) Revista Cadernos de Pesquisa. SP: Fundação Carlos Chagas, n.º 74, ago/1990; p.p. 11/20.

COELHO, Franklin. Movimentos Populares Urbanos e as Novas Mediações entre Sociedade e Política. Revista Proposta; n.º 67; dez/1995; p.p. 5/12.

_____. Poder Local, Gestão Democrática e Publicização dos Serviços Urbanos. (IN) Revista Proposta. SP, n.º 54, ago/1992; p.p. 7 a 11.

COHN, Amélia, Reforma do Estado e Saúde. (IN) Revista Sociedade e Estado. RJ: Paralelo 15 – Depto. Sociologia da Unb; vol. XII, n.º 01, jan/jul-1997; p.p. 85/103.

CORAGGIO, José Luis. Educação para a Participação e a Democratização. (IN) O Pêndulo das Ideologias. 1992; p. 104.

COSTA, Sérgio. Movimentos Sociais, Democratização e Construção de Esferas Públicas Locais. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 12, n.º 35, outubro/1997.

COSTA, Sérgio. Esfera Pública, Redescoberta da Sociedade Civil e Movimentos Sociais no Brasil: uma abordagem temática. Revista Novos Estudos Cebrap. São Paulo; n.º 38,

- COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). Gestão Educacional e Descentralização: novos padrões. São Paulo: Cortez; Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1997; p. 41.
- COUTINHO, Carlos Nelson. GRAMSCI: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- COUTO, Edilece Souza. Considerações Sobre Poder e Educação. Revista da FEEBA: Salvador, nº 4, jul/dez-1995; p.p. 183 - 191.
- COVRE, Maria de Lourdes (Org.). A Cidadania Que Não Temos. São Paulo: Brasiliense; 1986.
- CUNHA, Célio.. Seminário Sobre "Municipalização". (IN) LIMA, Chopin Tavares, PACHECO FILHO, Adolpho (et alii). São Paulo: Laser Press, SENAF/MEC, Documentos IBEAC; nº 08; 1995.
- CUNHA, L. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA PINTO, Dolores. Seminário "Autonomia da Escola". (IN) LIMA, Chopin Tavares, Adolpho (et alii). São Paulo: Laser Press, Secretaria de Estado da Educação, Documentos IBEAC; nº 08; 1995.
- DAGNINO, Evelina. Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense.; 1990.
- DEMO, Pedro. Política Social, Educação e Cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. Pobreza Política. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- _____. Participação é Conquista. São Paulo: Cortez, 3ª ed., 1996.
- DOIMO, Ana Maria. A Vez e a Voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará; ANPOCS, 1995.
- FELICÍSSIMO, José Roberto. Os Impasses da Descentralização Político-Administrativa na Democratização do Brasil. (IN) Revista de Administração de Empresas. SP, 32 (1), jan/mar – 1992; p.p. 06/15.
- FILGUEIRAS, Cristina. Os Atores da Mobilização por Creches e Pré-Escolas Comunitárias. (IN) Caderno do CEAS: Salvador; nº 159 ; set/out-1995; p.p. 67 - 75.
- FRANCO, Augusto. Ação Local: uma nova opção de participação ético-política. (IN) Revista Proposta; nº 61; junho de 1994; p.p. 15 - 20.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estudo e Sociedade. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- FONSECA, Marcus Vinícius. A crise na educação: uma análise do pensamento de Hannah Arendt. BH:FAE/UFMG; 1997. (mimeografado)

- GADOTTI, Moacir. Escola Pública Popular. (IN) Revista Educação Municipal. SP: Cortez/UNDIME; ANO I, n° 02, set.1988. p.p. 22/25.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). Educação Comunitária e Economia Popular. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). Município e Educação. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, Pedro; PALMA, Diego; et aliii. O Pêndulo das Ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Trad: Jorge Vicente Muñoz. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1994.
- GELINK, Ingrid. Papel e Responsabilidade das ONGs. (IN) Revista Debates Sociais. Rio de Janeiro; n.º 35, ANO XVIII, 1982.
- GENRO, Tarso. Esfera Pública e Iniciativa Popular. (IN) Revista Proposta; n° 54, ago/1992.
- GOHN, Maria da Glória. Reivindicações Populares Urbanas: um estudo sobre associações de moradores em São Paulo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.
- _____. Participação e Gestão Popular na Cidade. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. SP: Cortez; n° 26, 1988.
- _____. Conselhos Populares e Participação Popular. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. SP: Cortez; n° 34, 1990; p.p. 65/89.
- _____. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Organizações Não-Governamentais – ONGs: a modernidade da participação social. (IN) Cadernos de Cidadania. Campinas, SP: UNICAMP/GEMDEC, n.º 04, 1994.
- _____. História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.
- _____. Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Comunidade: a volta dos mitos e seu significado. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, ANO XII, n° 32, maio/ 1990.
- _____. A Formação da Cidadania no Brasil Através da Luta e Movimento Sociais. (IN) Revista Caderno Cidadania/TEXTOS. Campinas: GEMDEC/UNICAMP, n° 01, maio/1994; p.p. 01/09.
- GRAZIA, Grazia de. A Exclusão e os Atores Nacionais Contemporâneos. (IN) Revista Proposta; n.º 67; dez/1995; p.p. 19 - 27.
- GUTIÉRREZ, Francisco. Educação como Práxis Política. São Paulo: SUMMUS, 1988.

- _____. Conselhos populares e Participação. (IN) Revista Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, ANO XII, nº 34, dez/1990.
- HELENA, Eloísa; SÁVIO, Domingos; ABRANCHES, Mônica. A Prática Institucional do Assistente Social: tendências atuais. BH: PIBIC/CNPq; mimeografado, 1994.
- HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola. Campinas, São Paulo: Papirus; 1994.
- JACOBI, Pedro. Administração Municipal, Descentralização e Participação. (IN) Revista Educação Municipal. SP: Cortez; ANO III, nº 06, jun/1990; p.p. 07/20.
- _____. Movimentos Sociais e Políticas Públicas: demandas por saneamento básico e saúde. São Paulo: Cortez; 1993.
- LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. RJ: Paz e Terra, 1979.
- _____. A Reconstrução dos Direitos Humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. SP: Cia. das Letras, 1988.
- LAMOUNIER, Bolívar; WEFFORT, Francisco; BENEVIDES, Maria Vitória (Org). Direito, Cidadania e Participação. São Paulo: Queroiroz, 1981.
- LEITE, Márcia; ABREU, Haroldo. Participação Popular e Hegemonia: desafios da política municipal. (IN) Revista Proposta: n.º 54; ago/1992; p.p. 35 – 41.
- _____. Exclusão e Miséria ou Cidadania e Justiça. (IN) Revista Proposta; n.º 61; maio de 1994; p.p. 25 - 33.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1994.
- LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. (IN) Cadernos de Pesquisa. SP: FCG, nº 74, ago/1990; p.p. 05/10.
- LOUREIRO, Walderês. História das Lutas em Defesa da Escola Pública. (Conferência). (IN) Revista Inter-Ação; Fac. Educação/UFG; 18; jan/dez. 1994; p.p. 113 - 120.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986; p. 4.
- MAHEU, Louis. Movimentos Sociais e Políticos: as implicações de uma articulação entre as grandes problemáticas da política. (IN) Educação e Sociedade; São Paulo: Cortez; ANO XVI, n.º 53/especial; dez/1995; p.p. 649 - 665.
- MATTOS, Lúcia Alves Faria (org). Gestão Colegiada e Qualidade de Escola. Belo Horizonte: UEMG/Faculdade de Educação; 1996.
- MINGUILI, Maria da Glória. A Participação Popular na Gestão da Escola Pública nos Anos 80. (IN) Revista Caderno Cidadania/TEXTOS. Campinas: GEMDEC/UNICAMP, nº 05, jun /1995; p.p. 28/40.

MOCHOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a Escola. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Alexandrina Sobreira. ONGs e o Acesso ao Uso do Solo na Região Metropolitana de Recife. (IN) Cadernos CEAS: Salvador, n.º 147, set/out. 1993.

NETO, Joviniano. Assessoria aos Movimentos Sociais: crises e alternativas. (IN) Caderno do CEAS: Salvador; n.º 162, mar/abr – 1996; p.p. 75 - 84.

OFFE, Claus. Partidos Políticos Y Nuevos Movimientos Sociales. São Paulo. Ed. Sistema; 1994.

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa Roberto. Política e Administração da Educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no Estado de Minas Gerais. (IN) Revista Educação e Sociedade. SP; ANO XVIII, n.º 58, julho/1997.

PACHECO FILHO, Adolpho. Alternativas para uma Gestão Democrática na Educação. Documentos IBEAC. SP: Laser Press; n.º 08, 1995.

PAIVA, Vanilda. Educação e Democracia. (IN) Revista Educação e Sociedade; São Paulo: Cortez; ANO XVI, n.º 53/especial; dez/1995; p.p. 606 -619.

PALMA, Diego. A Prática Política dos Profissionais: o curso de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.

PARO, Vitor H. A Utopia da Gestão Escolar Democrática. (IN) Revista Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.º 60, fev/1987; p.p. 51/53.

PARO, Vitor H. Situações e Perspectivas da Administração da Educação Brasileira. (IN) Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília: ANPAE; vol.09,nº 01; jan/jul – 1993; p.p. 09/37.

_____. Por dentro da Escola Pública. São Paulo: Xamã, 1995.

PASSOS, et alii. Uma Experiência de Gestão Colegiada. (IN) Revista Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.º 66, ago/1988; p.p. 81 - 95.

PETRINI, João Carlos. CEBs: Um Novo Sujeito Popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração Colegiada na Escola Pública. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

RIBEIRO, Ana Clara. Alguns Traços da Conjuntura Política: Movimentos Sociais e Esfera Pública. Proposta; n.º 67; dez/1995; p.p. 13 - 18.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Autoritarismo Social e Educação. (IN) Educação e Sociedade; São Paulo: Cortez; ANO XVI, n.º 53/especial; dez/1995; p.p. 635 -647.

RODRIGUES, Neidson. Por Uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 6ª ed., 1987; p. 70.

- RODRIGUES, N. R; MAGALHÃES, Z. Comunicação Entre Pais e Mestres. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.
- RODRIGUEZ, Vicente. Descentralização: municipalização e participação. (IN) Documentos IBEAC. SP: Laser Press; nº 08, 1995.
- ROLNIK, Raquel; GRAZIA, Grazia de. Plano Diretor: limites da participação popular. (IN) Revista Proposta; n.º 54; ago/1992; p.p. 16 - 19.
- SADER, Eder. Quando Novos Personagens Entram em Cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SALLES, Ricardo. A Inserção do Brasil na Nova Ordem Mundial. (IN) Revista Proposta; n.º 65; jun/1995, p.p. 14 - 19.
- _____. Projetos Estratégicos e Projetos Nacionais. (IN) Revista Proposta; n.º 61; junho de 1994; p.p. 20 - 25.
- SAMARTINI, Luci Silva. Gestão Participativa: os pais na administração da escola. (IN) Cadernos da FFC; vol. 04, nº 02, 1995.
- SANTIAGO, Sandra Helena. Pesquisa-ação e Pesquisa Participante: uma atualização do confronto. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. SP: Cortez; ANO XVI, nº 50, abr/1996; p.p. 134/152.
- SANTOS FILHO, José Camilo. Obstáculos à Gestão Democrática da Escola Pública. (IN) Revista Educação e Ensino. Bragança Paulista: UFS; vol. 01, nº 01, 1996; p. 15.
- SAVIANI, Demerval. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SENNA, Arthur Ribeiro. Organizações Não-Governamentais de Assessoria Popular, Novos Movimentos Sociais, Estado e Democracia. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, ANO XV, nº 45, ago/1994.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Os Embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. (IN) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. (Org.) Iria Berezinski. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Ivone Maria Ferreira. Os Conselhos de Saúde no contexto da transição democrática. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. SP: Cortez, ANO XVIII, nº 55, nov/1997; p.p. 157/173.
- SILVA, Jair Militão da. Autonomia da Escola Pública. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- SIMIONATTO, Ivete. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1995.
- SIRVENT, Maria Tereza. Educação Comunitária: a experiência do Espírito Santo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- SOBRINHO, José Amaral; MARRA, Fátima; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). (IN) Gestão Escolar: desafios e tendências. Brasília; IPEA, n.º 145, 1994.
- SOUZA, Herbert. As ONGs na década de 90. (IN) Revista Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. Rio de Janeiro: IBASE; Contribuições Especiais, 1995.
- SPÓSITO, Marília Pontes. A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hiucitec/USP.
- STACONE, G. GRAMSCI: 100 anos - Revolução e Política. Petrópolis: VOZES, 1991.
- STEIN, Rosa Helena. A Descentralização como Instrumento de Ação Política e suas Controvérsias. (IN) Revista Serviço Social e Sociedade. SP: Cortez, ANO XVIII, n.º 54, 1997; p.p. 75/95.
- TELLES, Vera da Silva. Espaço Público e Espaço Privado na Constituição do Social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. (IN) Revista Tempo Social. São Paulo: USP/FFLCH, v. 02, n.º 01, 1.º semestre; 1990; p.p. 23 - 48.
- _____. Sociedade Civil e Construção de Espaços Públicos. (IN) DAGNINO, Evelina (Org.). Anos 90: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense; 1990; p.p. 91 - 101.
- ÚRZUA, Raúl; PUELLES, Manuel de. Governabilidade Democrática e Sistemas Educacionais. (IN) Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, 1997; p.p. 121 a 149.
- VALLA, Victor. Nova Ordem Mundial e Condições de Vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular. Revista Educação e Realidade: n.º 19(2); jul/dez - 1994; p.p. 19 - 34.
- VIANA, Ilca Oliveira. O Conselho de Escola e a Gestão Colegiada na Escola Pública de SP. (IN) RBAE; Brasília, v.11, n.º 01; jan/jul.1995; p.p. 57 - 77.
- _____. Planejamento Participativo na Escola. São Paulo: EPU, 1986.
- XAVIER, Antônio Carlos; MELLO, Guiomar Namó; et alii (Org.) Gestão Educacional: experiências inovadoras. MELLO, Guiomar Namó; NEUBAUER, Rose. Mudanças nos Padrões de Gestão Educacional no Contexto da Reforma do Estado: análise de doze estudos de caso. Brasília: IPEA, 1995; p.p. 3 a 27.
- _____; MELLO, Guiomar Namó; et alii (Org.) Gestão Educacional: experiências inovadoras. MELLO, Guiomar Namó. Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional. Brasília: IPEA, 1995; p.p. 29 a 84.
- ZALHUAR, Alba. O Medo e os Movimentos Sociais. (IN) Revista Proposta; Rio de Janeiro; n.º 66; set/1995; p.p. 24 - 32.
- ZIMMER, Jurgen; POSTER, Cyril. (IN) Educação Comunitária no Terceiro Mundo.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Anais III Conferência Interamericana de Educação Comunitária/ Brasil; BH, 1979/ março 1980.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem; Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

Dicionário de Filosofia. DUROZOL, G.; Roussel, André. Campinas, S.P: Papirus, 2ª ed., 1996.

Documento Educação para Todos: Caminho para mudança. Brasília, Ministério da Educação, 1985.

Documento Educação Para Todos: em busca do sucesso escolar e o direito de ser curumim. Brasília: UNICEF, 1993.

GESTÃO COLEGIADA E QUALIDADE DE ESCOLA. Documento I – “Estudos Preliminares” (Org.) Lúcia Alves Faria Mattos. Belo Horizonte: UEMG/FE, 1996.

GESTÃO COLEGIADA E QUALIDADE DE ESCOLA. Documento II – “Reconstrução Histórica da Gestão Colegiada em Minas Gerais” (Org.) Lúcia Alves Faria Mattos. Belo Horizonte: UEMG/FE, 1996.

GESTÃO COLEGIADA E QUALIDADE DE ESCOLA. Documento IIIA Gênese dos Colegiados de Escola” (Org.) Lúcia Alves Faria Mattos. Belo Horizonte: UEMG/FE, 1996.

GESTÃO COLEGIADA E QUALIDADE DE ESCOLA. Documento IV – “Organização e Funcionamento do Colegiado nas Escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais no Triênio 92-94 e seu impacto na Comunidade Escolar” (Org.) Lúcia Alves Faria Mattos. Belo Horizonte: UEMG/FE, 1996.

Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993/2003.

Revista Educação Comunitária em Debate. Departamento Técnico- Pedagógico/ Gerência de Projetos de Educação Comunitária (Org.). Belo Horizonte: FAE/IRHJP; 1988.

Revista Educação Municipal. São Paulo: Cortez; UNDIME, ANO I, n.º 02, set/1988.

Revista Educação Municipal. São Paulo: Cortez; UNDIME, ANO I, n.º 01, jun/1988.

Texto: A Realidade da Educação em Minas Gerais. Conferência proferida pelo Prof. Walfrido dos Mares Guia na Semana da Educação “A Hora da Chamada”, promovida pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais; 23/10/1991.