

SEBASTIÃO DONIZETE DE CARVALHO

**A MEDIAÇÃO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO PROCESSO DE
ELEIÇÕES DE GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
(2003 a 2010)**

GOIÂNIA

2012

SEBASTIÃO DONIZETE DE CARVALHO

**A MEDIAÇÃO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO PROCESSO DE
ELEIÇÕES DE GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
(2003 a 2010)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de doutor, sob a orientação da Prof^a Dr^a Iria Brzezinski.

GOIÂNIA

2012

C331m Carvalho, Sebastião Donizete de
A mediação do conselho de educação de Goiás no processo de eleições de gestores das escolas estaduais de educação básica (2003 a 2010) [manuscrito] / Sebastião Donizete de Carvalho. – 2012. 242 f. .

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

“Orientação da Prof^a. Dr^a. Iria Brzezinski”.

Bibliografia: f. 184-193.

Inclui lista de siglas.

Apêndices.

1. Educação e Estado – Goiás (Estado) – 2003-2010. 2. Diretores escolares. 3. Escolas públicas. I. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. II. Brzezinski, Iria. III. Título.

CDU: 37.057(817.3)(043.2)
371.111

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Iria Brzezinski – Presidente Orientadora

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Juan Bernardino Marques Barrio

Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Lacy Guaraciaba Machado

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Maria Esperança Fernandes Carneiro

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

DEDICATÓRIA

A Rosa, a Ana Clara e ao Felipe pela vigília, pela compreensão e pela constante cobrança para terminar mais essa etapa.

Aos meus pais e irmãos, vítimas ou sobreviventes de uma educação elitista e excludente, pelo cuidado, pelo acompanhamento distante e pela torcida.

Aos meus colegas de escola básica que, em sua maioria, afastaram-se da escola e não conseguiram e nem têm interesse de continuar os estudos na escola formal, pois a vida lhe ensina muito mais.

Ao Colégio Estadual Barão de Mossâmedes, onde estudei e trabalhei doze anos, como professor.

Aos meus colegas professores que buscam, encantam-se, animam-se e se desanimam para garantir o direito à educação para todos, mesmo que incerto, mas, às vezes, torna-se a ponte para uma nova vida.

Cada um de vocês tem aqui sua parcela de contribuição.

Esse resultado é uma forma de agradecimento.

AGRADECIMENTO

Agradeço o apoio prestimoso de minha orientadora, Iria, pela solidariedade, pela cumplicidade, pela sabedoria e pelo conhecimento com que acompanhou essa tese desde que era um projeto. Sem ela esse trabalho não teria acontecido.

Agradeço a todos os professores, servidores administrativos, alunos que me mostraram um pouco da escola pública goiana.

Agradeço aos colegas conselheiros do Conselho Estadual de Educação que me ajudaram a conhecer o que é educar e como gerir com o coletivo.

Agradeço aos servidores do Conselho Estadual de Educação memória viva e vigilante da Educação em Goiás.

Trata-se de dizer aos resignados, sentados a contemplar a torrente que se precipita, e àqueles que se deixaram por ela arrastar para o abismo: ainda é possível existir e viver. Ainda é possível contrapor um dique à corrente, inverter-lhe o curso. Com a condição de manter os olhos abertos. De ficar de pé. De defender cada parcela de vida.

Roger Garaudy (1981, p. 12)

RESUMO

Pesquisa qualitativa, teórica e bibliográfica, com análise documental e histórica. Tem por objeto a eleição de diretores da escola básica pública e o objetivo geral de compreender o papel de mediação do Conselho Estadual de Educação e sua influência na gestão democrática das escolas públicas estaduais de educação básica no período de 2003 a 2010. As categorias democracia, gestão escolar, gestão democrática da escola pública e mediação orientaram a delimitação do problema. Este consiste em verificar se a mediação do Conselho Estadual de Educação para a escolha de gestores escolares, por meio de eleição direta, contribui para o fortalecimento da gestão democrática na escola estadual que busca a garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada. Os eixos orientadores do referencial teórico são constituídos dos estudos dos conceitos de democracia por meio de uma inserção na história e no contexto atual da sociedade ocidental e da caracterização da gestão democrática no sistema educacional e na escola básica. São feitas comparações entre concepções de democracia, de gestão e de gestão democrática nos espaços educativos. O conhecimento do Conselho Estadual de Educação como órgão normatizador, orientador e fiscalizador do Sistema Estadual de Educação é aprofundado. Discute-se a eleição de gestores escolares para as escolas públicas estaduais de educação básica no período de 2003 a 2010. Analisa-se a mediação do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) no processo eleitoral. Essa análise permite a compreensão de que a mediação vai além da organização e execução do processo para a eleição de gestores. Combinada com as categorias totalidade e contradição foi possível desvendar a oposição entre o processo e a ampliação da democracia na escola mediada pela estrutura social, pela história e pela cultura. A mediação revela os limites e as possibilidades da construção da democracia na sociedade capitalista brasileira com foco no espaço público educativo da escola de Goiás. Claro está que a eleição direta de diretores e do grupo gestor é um ponto de partida com vistas a criar possibilidades para garantia do direito à educação para todos os brasileiros como princípio constitucional e, constitui um dos mecanismos para o desenvolvimento da democracia na escola. A gestão democrática da escola pública, entretanto, deve ir além da escolha por eleição, porque a democracia pressupõe a participação de professores, servidores administrativos, alunos e famílias, do Conselho Escolar e do Grêmios Estudantil, ou seja, de toda a comunidade escolar. Entende-se que a gestão democrática da escola pública deve estar na sala de aula, no desenvolvimento do currículo, no processo de aprendizagem, na avaliação da aprendizagem, no acolhimento dos pais na inserção da escola em sua realidade. As análises permitiram constatar que o processo participativo de construção da Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás (Lei Complementar nº 26/1998) e a composição plural e paritária do CEE/GO possibilitaram, por mais de uma década, a regularidade da escolha por eleição dos gestores escolares. Salienta-se, contudo, que devem ser criados e fortalecidos os órgãos colegiados como conselhos escolares e grêmios estudantis. Devem ser estimuladas, também, práticas democráticas em todo o processo educativo. Conclui-se que a eleição de gestores para a escola pública estadual goiana mediada pelo Conselho Estadual de Educação, como processo de ampliação da participação da comunidade na gestão da escola, ainda é limitada, mas, é garantida legalmente e possui regularidade. Decorre que o Sistema Estadual de Educação, da forma em que se estrutura, limita e reduz uma gestão escolar democrática, mas é no próprio processo de eleição para gestores que a estrutura e os limites são questionados, o que possibilita melhores condições para a realização da democracia na escola.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Democracia, Mediação, Gestão democrática, Conselho Estadual de Educação, Eleição de Diretores da Escola Pública.

ABSTRACT

Qualitative, theoretical and bibliographic research, with historical and documentary analysis. The purpose is the election of directors of the public basic school and the general goal is understand the mediating role of the State Board of Education and its influence in the democratic management of state public schools of basic education in the period 2003 to 2010. Democracy, school management, democratic management of public schools and mediation directed the delineation of this problem. It consists to observe the mediation of the state board of education for the choice of school managers through direct election, contributes to the strengthening of management the democratic in the state school, seeking the guarantee the right to quality education socially relevant. The guiding axes of the theoretical studies are made by the studies of the concepts of democracy through an insert in the history and current context of western society and characteristics of democratic management in education at the basic school. Comparisons are made among conceptions of democracy, administration and democratic management in educational spaces. The knowledge of the State Board of Education as a normative body, guiding and supervising the state system of education is deepened. It discusses the election of school managers to state public schools for basic education in the period 2003 to 2010. It analyzes the mediation of the State Board of Education of Goiás (CEE/GO) in the electoral process. This analysis allows how come the mediation goes beyond the organization and execution of the procedure for the election of managers, being combined with the category of totality and the contradiction being possible to show the opposition between the process and the expansion of democracy in school mediated by social structure, by the history and culture. The mediation reveals the limits and possibilities of building democracy in Brazilian capitalist society with a focus on Brazilian public space at school in Goiás. It shows that the direct election of directors and the management group is a starting point in order to create possibilities to guarantee the right to education for all Brazilians as a constitutional principle, and is the one of the mechanisms for the development of democracy in school. The democratic management of public school, however, must go beyond the choice by election, because democracy in school assumes the involvement of teachers, administrative servers, students and families, including the School Board and the Students' Union, that means, the entire school community. It understands that the democratic management of public schools should be in the classroom, curriculum development, in the process of learning, learning assessment, inclusion of parents in the school in its reality. Analysis showed that the participatory process of construction of the Law of Guidelines and Bases of the State of Goiás (Complementary Law nº 26/1998) and the plural composition and parity of the EEC/GO made possible, for more than a decade, the regularity of choice for the election of school administrators. It should be noted, however, that should be created and strengthened the collegiate bodies as school boards and student unions. It should be encouraged also democratic practices throughout the educational process. It is concluded that the election of managers for the state public school of Goias mediated by the State Board of Education as a process of expansion of community participation in school management is still limited but is legally guaranteed and it has regularity. It follows that the State Education System, how it structures, limits and reduces a school democratic management but is in the proper process to the election to managers that the structure and the limits are questioned, allowing better conditions to realize the democracy in school.

Keywords: Educational Policy, Democracy, Mediation, Democratic Management, State Board of Education, Election of Public School Directors.

LISTA DE SIGLAS

ARENA	- Aliança Renovadora Nacional
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGC	- Cadastro Geral de Contribuintes
CNPJ	- Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CPG	- Centro dos Professores de Goiás
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBASE	- Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MEC	- Ministério da Educação
OEA	- Organização dos Estados Americanos
PDS	- Partido Democrático Social
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSD	- Partido Social Democrático
SECTEC-GO	- Secretaria de Estado da Ciência e da Tecnologia
SEDUC-GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEPE	- Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Goiás

- SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás
- SINTEGO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
- SNI - Serviço Nacional de Informação
- SRE - Subsecretaria Regional de Educação
- UDN - União Democrática Nacional
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1. DEMOCRACIA: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES	22
1.1 Etimologia e a origem grega.....	22
1.2 A democracia ao longo da história	24
1.3 Concepções da democracia.....	28
1.3.1 Três tradições históricas da democracia.....	28
1.3.2 Democracia em Locke: individualismo liberal e a propriedade.....	29
1.3.3 Democracia em Rousseau: da desigualdade entre os homens ao contrato social	31
1.3.4 Democracia liberal em Bobbio.....	31
1.3.5 Democracia social-democrata em Touraine	34
1.3.6 Democracia neoliberal em Friedman	36
1.3.7 Concepções de democracia: superação do capitalismo?	37

CAPÍTULO II

2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: Concepções e Políticas	43
2.1 Relação entre as concepções de democracia e a gestão da escola.....	43
2.2 A administração e a gestão educacional no Brasil	47
2.2.1 Administração ou gestão	47
2.3 A administração da educação no Brasil ao longo da história	48
2.3.1 A gestão da educação na Colônia e no Império	49
2.3.2 A Administração da educação na República.....	50
2.3.2.1 Fase organizacional ou escola como empresa.....	50
2.3.2.2 Fase comportamental ou escola como burocracia.....	52
2.3.2.3 Fase desenvolvimentista.....	53
2.3.2.4 Fase sociocultural ou escola como cultura	55
2.4 As concepções da gestão educacional	56
2.4.1 A gestão educacional com base nas ideias pós-modernas.....	57
2.4.1.1 O paradigma multidimensional da educação em Sander.....	57
2.4.1.2 A gestão educacional em Lück.....	59
2.4.1.3 A gestão educacional com base no gerencialismo	61
2.4.2 A gestão educacional democrática	64

CAPÍTULO III

3. A GESTÃO E A DEMOCRACIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS E NOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO	70
3.1 A História da Educação em Goiás: o recorte por meio da gestão e da democracia	70

3.1.1 Período Colonial.....	73
3.1.2 Período Imperial.....	75
3.1.3 Período Republicano	79
3.1.4 O início do Século XX	82
3.2 A educação na legislação brasileira e goiana	89
3.3 O arcabouço normativo para a educação a partir de 1988	108
3.4 A Constituição Federal e a Estadual vigentes e a educação	112
3.5 LDB Nacional - Lei Federal 9.394/1996 e LDB de Goiás - Lei Complementar 26/1998	115

CAPÍTULO IV

4. O CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS E A MEDIAÇÃO DAS ELEIÇÕES DIRETAS DE GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	126
4.1 Os Conselhos de Educação no Brasil	126
4.1.1 Conselhos de Educação: natureza e composição	133
4.2 O Conselho Estadual de Goiás e a categoria da mediação	139
4.2.1 Mediação	139
4.3 As normas do Conselho sobre gestão democrática e os processos eleitorais.....	148
4.3.1 Antecedentes da luta por eleição para diretores em Goiás e as eleições comandadas pela Secretaria da Educação	148
4.3.2 Eleições de diretores para escolas públicas de educação básica: uma revisão necessária	154
4.3.3 Intervenção do Conselho na gestão democrática das escolas públicas estaduais ...	156
4.4 A democracia na escola	165
4.5 Conselho de Educação de Goiás na atualidade	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	193
ANEXOS	209

INTRODUÇÃO

Não serei o poeta de um mundo caduco./ Também não cantarei o mundo futuro./
Estou preso à vida e olho meus companheiros./ Estão taciturnos, mas nutrem
grandes esperanças./ Entre eles, considero a enorme realidade./ O presente é tão
grande, não nos afastemos./ Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,/ não direi suspiros ao anoitecer,
a paisagem vista da janela,/ não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,/ não
fugirei para as ilhas nem serei raptado por sefarins./ O tempo é minha matéria, o
tempo presente, os homens presentes, a vida presente. (CARLOS DRUMMOND DE
ANDRADE, 2004, p. 59).

Realizou-se nesta tese a análise de uma realidade dinâmica, contraditória que por meio de um processo ininterrupto de discussão e disputa permitiu apreender aspectos da totalidade social. Essa dinamicidade determina os avanços, os recuos, as mudanças em função da contradição de interesses opostos tanto das classes antagônicas principais do capitalismo, quanto de segmentos de classes nas posições ocupadas no aparelho do Estado, e mesmo em sua relação direta, sua representatividade, seus objetivos corporativos e seus desejos de projeção. É neste contexto que são realizadas eleições para gestores¹ das escolas públicas do Estado de Goiás, mediadas pelo Conselho Estadual, objeto da pesquisa que deu sustentação ao desenvolvimento do presente trabalho.

Um órgão como o conselho de educação, tradicionalmente, tem uma relação com as escolas bastante distante e, de modo geral, são relações de caráter burocrático, afinal esse é o órgão que as autoriza a funcionar mediante requerimento e documentos previstos em ato normativo específico. Dessa maneira, a relação com a escola se dá com e pelo processo. Com a normatização do processo eleitoral houve uma aproximação do Conselho com as escolas de certa forma o órgão entrou na realidade do espaço educativo, devido as disputas e conflitos gerados ao proceder a eleição direta do gestor.

As escolas públicas estaduais de educação básica, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Goiás (Lei Complementar n. 26/1998), desde 2000 deveriam eleger seus diretores. Caso fosse mantida a regularidade, nova eleição ocorreria em novembro/2002,

¹ Este trabalho trata de eleição de diretores de escolas públicas estaduais ao longo de sete anos, nesse período, ocorreram quatro processos eleitorais mediados pelo CEE. No primeiro processo em maio de 2003 foi eleito o diretor da escola, a partir daí foram eleitos vice diretores e secretários. Dessa forma, é utilizado no trabalho a eleição para gestores ou para diretores ora como sinônimo, ora como distinção do número de eleitos como gestores.

visto que os mandatos dos diretores encerrar-se-iam em dezembro de 2002. Essas eleições foram previstas na Lei Estadual n. 13.564/1999, que delegava à Secretaria de Estado da Educação a gestão e a execução do processo de escolha democrática de diretores das escolas estaduais. Por ingerência política advinda das escolas localizadas nos municípios goianos o prescrito em lei não foi levado a efeito no período previsto. A eleição para diretores estava ameaçada.

Diante do impasse o Governo Estadual, na época, propôs a transferência da normatização para o Conselho Estadual de Educação (CEE/GO). Diante desse ato governamental, foi sancionada a Lei Estadual n. 13.340 de 3/12/2002 que transferia a competência para o CEE/GO normatizar a gestão democrática das escolas públicas estaduais. A transferência para o Conselho pretendia minimizar a ação dos diretórios dos partidos que apoiavam o governo estadual e conter o desejo dos diretores no exercício do mandato para continuarem no poder.

O Conselho discutiu essa atribuição legal em sessão plenária em 20/12/2002 e, em 20/1/2003², as posições expressadas podem ser assim divididas: a) o CEE/GO, por força da Lei Complementar Estadual n. 26/1998, passou a ter nova composição, tal formação oxigenava o Conselho e havia a possibilidade de se desenvolver um novo papel institucional que exigia outra forma de atuar com as escolas e isso o tornava efetivamente um órgão da comunidade educacional; b) o CEE/GO não deveria se envolver na execução de ações da Secretaria de Educação, pois a escolha de diretores era de obrigação daquela pasta. Esses cargos eram de confiança do secretário (a) da educação, portanto nem deveria haver eleições; 3) o CEE/GO não iria normatizar a gestão democrática porque ela era entendida como processo. O órgão deveria, simplesmente, apresentar a norma de escolha e deixar a Secretaria de Educação com a responsabilidade, para executá-la, mantendo assim sua distância do processo.

A maioria dos conselheiros optou pela primeira posição: a mediação do Conselho Estadual de Educação para normatizar a forma como a rede estadual pública de educação elegeria os diretores escolares. Foi essa decisão que instigou o desenvolvimento da presente tese, que problematiza a gestão democrática da escola pública de Goiás, mediada pelo CEE/GO. Ressalta-se que é caso singular no país. A singularidade dá-se em dois aspectos: a) em

² Tais reuniões estão descritas no livro de atas de reuniões do Plenário do Conselho Estadual de Educação às folhas 70 a 73, aberto em 15/4/2002 e encerrado em 7/5/2004.

pesquisa realizada nos outros sistemas estaduais de educação constatou-se que em nenhum dos outros 26 conselhos estaduais há normas sobre a gestão democrática, para suas escolas jurisdicionadas; b) Nos sistemas estaduais que optaram pela eleição direta para diretores de escolas públicas a normatiza, a gestão e a execução do processo é da secretaria estadual de educação. Segundo pesquisa feita por Lück (2010), em 67% das redes estaduais, todos os processos eleitorais são geridos e executados pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Passar-se-á, a seguir, à delimitação do tema, do problema e à descrição dos objetivos.

Há no Brasil muitos estudos que tratam a eleição de diretores. Em alguns, como em Canezin (2009), o tema aparece como uma das reivindicações da categoria dos trabalhadores em educação em sua luta sindical. Em outros, especialmente, em PARO (2003, 2007, 2008), a gestão é vista a partir dos docentes e da escola e, ainda, em sua relação com a comunidade escolar. Existem também os que tratam da gestão do sistema de educação em seu contexto macro social, como FERREIRA; AGUIAR, 2001. Não foram encontrados estudos que tratem da normatização, da organização e da execução do princípio constitucional da gestão democrática nas escolas e quer proceda esta análise a partir do órgão de Estado que execute ou coordene o processo de eleição para diretores. A gestão democrática é um dos princípios constitucionais da educação brasileira, mas os sistemas de educação a têm tratado como um tema de grande significado para a escola.

Historicamente, o Estado tem sido interpretado como oponente da gestão democrática ou no exercício do controle sobre a gestão na escola. Deve-se isso à configuração do Estado na História do Brasil como órgão do compadrio, do mandonismo, do autoritarismo e do patrimonialismo (FERNANDES, 1984, 1986, 2007 e 2008; CHAUI, 2003). Com a Constituição Federal de 1988, porém, foi garantida à sociedade civil a possibilidade de controle social do poder público, esse, normalmente, é feito por conselhos criados por lei e compostos, tanto quanto possível, respeitando a paridade sociedade-governo, Embora seja um avanço a garantia de participação nos conselhos, ainda assim a democracia permanece limitada (SAES, 2001).

Para aprofundar o tema, fez-se um recorte na história da educação em Goiás com enfoque na participação da sociedade e da comunidade escolar. Por meio de análise da história, no capítulo 3, constatou-se que a participação política nos espaços escolares, além de pouco visível, durante muito tempo foi bastante limitada. Outro momento foi dedicado à

normatização dos conselhos de educação no país e, particularmente, em Goiás, desde sua criação, composição ao longo da história até a sua atuação política educacional.

As categorias orientadoras da análise adotadas, neste trabalho são democracia e gestão democrática. Como ponto de partida, partilha-se com Paro o conceito de democracia

em vez de abafar os interesses do outro, vou dialogar com ele, e pensar, trabalhar pacificamente, livremente, construir com ele a liberdade. E aqui vejam como o conceito de liberdade não é o mesmo do senso comum: liberdade não é meramente estar solto, não é poder fazer coisas; não. Liberdade não se ganha, liberdade não se dá e liberdade também não se conquista, porque a liberdade conquistada é sempre à custa do outro. Liberdade se constrói, com o outro. E essa construção com o outro se dá no diálogo. É o que chamamos democracia, com um sentido mais rigoroso e amplo do que simplesmente democracia como eleição, democracia burguesa, vontade da maioria etc. (PARO, 2010, p.88-89).

A gestão democrática é aqui compreendida

como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas [...] (DOURADO, 2001, p. 79).

A democracia, como aqui entendida, é um processo amplo de disputa de espaços de poder, por meio do diálogo e da participação. Esse processo é uma prática de aprendizagem e de educação ao estabelecer relações sociais dialógicas, comunicativas e abertas possibilita combater o poder autoritário. Normalmente, a expressão mais efetiva desse poder autoritário é o Estado, assim acredita-se que o processo democrático incidirá diretamente na mudança da estrutura de poder estatal.

A Constituição de 1988 consagrou a concepção de que o Brasil é um Estado Democrático de Direito, de fato, a Carta Magna ampliou os direitos individuais, os direitos trabalhistas e os direitos humanos, mas a democracia gerada daí é limitada devido a estrutura do Estado Brasileiro regido por blocos de poder das classes possuidoras que se articulam entre o capital financeiro (os fundos de pensão das empresas estatais, o capital privado nacional e o capital privado estrangeiro) e o controle estatal da política econômica (SAES, 2001; FERNANDES, 1986; OLIVEIRA, 2000; ROMANO, 2006)

Para tanto, parte-se de uma concepção de Estado de democracia limitada controlado por classes hegemônicas, mas que sua base, sua direção e sua hegemonia podem apresentar fissuras abrindo espaço para a sociedade civil ocupar os espaços por “guerra de posição” na

própria sociedade civil e no Estado. Essa guerra de posição se efetiva por meio de consensos, conflitos e disputas, de acordos e consensos, para ter a direção ética-política-moral da sociedade (GRAMSCI, 2006; 2007).

O Estado aqui é revisto como aparato de dominação das “classes possuidoras” (GRAMSCI, 2007) que detêm um projeto de hegemonia, mas é também onde se manifestam as disputas de classes, onde se medem as correlações de forças e, é neste espaço em que se realiza a organização política. O Estado não é configurado como um bloco unívoco. Considerando que a disputa pelo poder, mediante conquista de posições “cobiçadas” por muitos, é dinâmica e intensa ocorre na “areia movediça” da história humana e transforma o aparentemente imutável.

Para Nogueira “o Estado precisa ser assimilado tanto como estrutura de dominação quanto como parâmetro ético de convivência e *locus* para o encontro de soluções positivas para os problemas sociais” (NOGUEIRA, 2005, p. 61). Mais, o Estado moderno foi produzido para monopolizar as políticas públicas para o atendimento do bem comum, não atendendo a ampliação dos direitos que é a razão de sua existência não é um Estado ético (ROMANO, 2006).

Isso significa que é preciso constatar a organização do Estado manifesta-se no momento histórico estudado e de que modo o processo dinâmico de disputa provocado pela sociedade civil apresenta questões sociais para serem resolvidas. A sociedade civil, ao mesmo tempo, confronta-se com o Estado e pode ocupar posições no aparato estatal. Essa ocupação pode ser fruto de lutas feitas e conquistas, e, normalmente, é pela própria sociedade que provoca fissuras nas ações de governos e assim elas só podem ser equacionadas quando a sociedade civil se envolve.

Observa-se que utilizar Gramsci para compreender a sociedade contemporânea ou estudar o Estado não é novidade, já que há muitos estudos a respeito. O aspecto diferencial neste trabalho é verificar como a sociedade civil ocupou posições no Conselho Estadual de Educação, por força de uma lei educacional feita por ela mesma. Assim atuou o CEE/GO no período de 2003 a 2010, co-gerindo o processo de gestão democrática na escola, com especial atuação no processo de eleições para diretores das escolas públicas estaduais.

Investigar a História da Educação em Goiás, sustentado pelas categorias da democracia e da gestão democrática, permitiu verificar que o Estado ao exercer seu controle político e econômico limita a participação da sociedade na gestão da escola.

Como a realidade é dinâmica, foi possível verificar, também, como um órgão colegiado de educação que atua como normatizador e fiscalizador assegurar a eleição de gestores escolares por mais de sete anos, atuando como órgão normativo e fiscalizador. Com base na singularidade da situação assumida pelo CEE/GO pode-se anunciar o problema da pesquisa: a mediação do Conselho Estadual de Educação para a escolha de gestores escolares, por meio de eleição direta, contribui para o fortalecimento da gestão democrática na escola estadual que busca a garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada?

O propósito de desenvolver a pesquisa na tentativa de apreender o problema citado suscitou muitos questionamentos, os quais são registrados a seguir:

- O Conselho Estadual de Educação interfere na gestão democrática na escola?
- O Conselho Estadual de Educação, a Secretaria da Educação e a escola defendem qual modelo de gestão?
- A escolha de gestores escolares por meios de eleições promove o exercício da democracia na escola?
- A LDB de Goiás ao ser construída sobre parâmetros democráticos contribui para a gestão democrática da escola?

Os objetivos deste trabalho são assim formulados:

Objetivo Geral:

Compreender o papel de mediação do Conselho Estadual de Educação e sua influência na gestão democrática das escolas públicas estaduais de educação básica no período de 2003 a 2010.

Objetivos Específicos:

- Identificar concepções e conceitos de democracia e gestão democrática.
- Analisar a História da Educação em Goiás visando a identificar como se dá a participação e a gestão da política pública de educação que objetiva garantir o direito à educação a todos.

- Analisar e compreender o papel dos conselhos de educação nos sistemas de educação e sua capacidade de controle social.
- Reafirmar a importância de procedimentos democráticos para a eleição de gestores das escolas públicas estaduais.

Método e procedimentos metodológicos

Como a realidade é dinâmica são necessárias duas advertências. A primeira tem como fundamento a ideia: “e ainda sucede que, como se quer ser original e não repetir as coisas já ditas, de cada vez se deve sustentar uma grande mudança nos ‘fatores’ fundamentais do quadro e, assim, se incorre em tolices de todo o gênero” (GRAMSCI, 2007, p. 125). A segunda assenta-se na compreensão de que

nesse todo [que é a realidade social], os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um a outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente (CURY, 1985, p. 43.)

Analisar a dinâmica social pode revelar nuances e aparências que se desfazem com o menor fato real. As aparências enganam e tergiversam quando a análise não parte do processo histórico e de sua dinamicidade. Acontece que o discurso da história é feito depois de ocorrida a realidade, o que leva a concepções cristalizadas e aparentemente imutáveis por quem produz a história. Caso estas questões já estivessem respondidas, esta pesquisa seria desnecessária.

A cristalização de análises sociais e históricas já levaram a erros de ação social que acabaram por destruir possibilidades e impedir mudanças. Nas análises cristalizadas, perquirir o papel do Conselho Estadual de Educação, que é órgão do Estado, espaço da sociedade com a obrigação de fazer o controle social em um novo papel de representar a voz dos trabalhadores da educação, para manter a escolha direta de gestores escolares, encontra-se uma destas cristalizações como resposta: “O conselho é do governo. Ele não atende às demandas da sociedade.” Se pesquisadores considerassem com exclusividade essa assertiva, justificável ao longo da história da educação em Goiás, não haveria pesquisa e o trabalho cessaria aqui. Cabe, porém, à pesquisa constatar o fenômeno, analisar sua configuração, descobrir a contradição existente e ver a que propósitos servem essa dinâmica.

Neste estudo, adotou-se o método dialético para compreender o problema de pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos. O método dialético, neste caso, é o que se aplica à investigação, em face de que ele permite compreender a complexidade da totalidade histórica

brasileira e goiana, em seu movimento interno e sua relação com o mundo. Ao apreender a realidade dinâmica se verificam seus contrários que, em movimento, ora avançam, ora recuam, e um movimento contraditório que pode superar o outro. A dinâmica dialética se dá em uma totalidade histórica em que o ser humano ao transformar a natureza pelo trabalho, produz e reproduz as condições materiais de sua existência. É na relação entre os seres humanos históricos que se revelam a contradição e a dinâmica da vida.

Ao compreender-se as relações entre as categorias da totalidade, da contradição e da mediação, tendo por base Cury (1985) o ser humano histórico, compreende-se, também a concepção de Estado, de sociedade civil, de democracia e de gestão. O desvelamento da sociedade capitalista brasileira, por meio destas categorias, leva ao entendimento do papel dos educadores, dos alunos, dos gestores e dos órgãos estatais na implementação de uma política pública de garantia do direito à educação.

No que tange à modalidade desta pesquisa definiu-se pela pesquisa qualitativa, histórico-documental. Foram utilizados os documentos disponíveis nos sites dos governos estaduais, especialmente o do Governo de Goiás, no do Conselho Estadual de Educação e foram analisadas livros de atas, cópias de documentos de escolas estaduais e cópias datilografadas de leis estaduais do século XX.

Para isso, a análise documental abrangeu atas do Conselho Estadual de Educação, de documentos históricos do Colégio Liceu de Goiânia, de regimentos de escolas estaduais, além de materiais de formação de diretores escolares da década de 1970. Revistas “Educação” do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, Sintego; foram, também, objeto de análise, processos referentes à fiscalização de gestores escolares autuados no Conselho Estadual de Educação de 2007 a 2009, dos quais preserva-se o anonimato.

As Constituições Estaduais de Goiás, a partir da República foram consultadas e, especialmente, a partir da década de 1960, a legislação educacional do sistema de educação goiano foi rigorosamente perscrutada. Devido ao interesse da tese na compreensão do processo de construção democrática previsto na LDB de Goiás (Lei Complementar n. 26/1998), foi realizada pesquisa, por meio de microfilmagem, junto à Assembléia Legislativa e se teve acesso ao Projeto de LDB proposto pela Secretaria da Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, mais que fora rejeitado, em 1998.

Decidiu-se nominar somente o Colégio Estadual Liceu de Goiânia, porque já era assim tratado no levantamento histórico da educação em Goiás. Os documentos analisados de outras escolas são referidos com denominação fictícia, identificando-as com nomes de frutos do Cerrado.

A trajetória da pesquisa viabilizou a possibilidade de a presente tese estar estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trata-se da história da democracia e de suas concepções no mundo atual: a democracia liberal, a democracia social democrata, a democracia neoliberal e as democracias para além do capitalismo.

No segundo capítulo, buscou-se identificar as concepções de gestão presentes na realidade brasileira, tanto as de cunho meramente gerencial ou de conformação com a realidade, quanto aquelas chamadas democráticas.

No terceiro capítulo, apresenta-se um levantamento da história da educação em Goiás, a partir da gestão e da participação inserindo-se nesse curso a criação dos conselhos de educação, da esfera nacional e estadual.

No quarto capítulo, há a descrição dos processos eleitorais mediados pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, relativos ao período 2003 a 2010. Assim destacou-se a história do Conselho Estadual de Educação e sua configuração atual. Foram objeto de análise as leis de diretrizes e bases da educação estadual e a forma em que se deu a gestão democrática das escolas neste tempo.

Nas considerações finais, verificou-se que a análise desvendou um aspecto da realidade da educação em Goiás, mas somente esta pesquisa, com seu itinerário, não permite conclusões definitivas, entretanto, vislumbra-se alguns desfechos, tratados ali.

Oxalá que essas descobertas colaborem com a sociedade civil goiana e os trabalhadores em educação para defenderem e garantirem a gestão democrática das escolas públicas estaduais como uma das formas de zelarem pelo direito à educação para todos os brasileiros.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DA DEMOCRACIA

Parecia mesmo um grupo estrambótico o que se reuniu na margem [do rio]: as aves com as penas enxovalhadas, os animais com o pêlo grudado no corpo, e todos ensopados, mal-humorados e indispostos. [...] “É que a melhor coisa para nos secar seria uma corrida em comitê” [Disse o Dodô] [...]. “O que é uma corrida em comitê?” perguntou Alice [...] “a melhor maneira de explicar é fazer.” Primeiro traçou uma pista de corrida, uma espécie de círculo (“a forma exata não tem importância”, ele disse) e depois todo o grupo foi espalhado pela pista, aqui e ali. Não houve “um, dois, três e já”: começaram a correr quando bem entenderam e pararam quando bem entenderam, de modo que não foi fácil saber quando a corrida havia terminado. “A corrida terminou!” [anunciou o Dodô]. [Todos perguntaram]: “Mas quem ganhou?” “Todo *mundo* ganhou, e todos devem ganhar prêmios.” [declarou o Dodô.] (CARROLL, 2002, 27-29).

A epígrafe, de forma metafórica, lembra que *todo mundo* está em uma corrida sem começo, sem hora de partida e de parada, sem pista definida. Na linguagem popular, *todo mundo* são todos. Para alguns o sentido da corrida pressupõe que os concorrentes almejem o 1º lugar. Assim a existência de um supõe alguém que chegue em último lugar. Nesse tipo de corrida, metáfora para a sociedade atual, deve haver os primeiros colocados. Entretanto, nesse sentido só se concebe uma função para a corrida: concorrência. Então é preciso indagar-se: essa saga da humanidade se dará somente por meio da competição, ou a própria humanidade em sua história já esboçou uma resposta contra a disputa inclemente.

Constata-se que a democracia é uma dessas respostas, e é objeto deste primeiro capítulo. Tem-se por escopo fazer uma revisão do conceito de democracia ao longo da história e verificar as concepções presentes no mundo atual, especialmente, na história brasileira. Toma-se como ponto de partida a etimologia e a história da democracia no mundo ocidental para chegar à primeira década do século XXI.

1.1 Etimologia e origem grega

A democracia, em sua acepção, mais comum é o poder do povo. É uma composição de duas palavras gregas: *demos*, povo e *kratos*, poder (CHAUI, 2003; BIANCHETTI, 2005). Hoje, etimologicamente, democracia significa governo do povo. O uso dos termos povo,

poder e governo adquiriram ao longo do tempo significados diferentes no curso da história. A utilização desses conceitos prescinde da busca de sua etimologia e contexto histórico originário sem olvidar de suas modificações temporais na época atual.

Em Atenas, na Grécia, especialmente, a partir do século V a.C. o vocábulo *demos* designava o conjunto de pessoas que vivem em uma unidade territorial. Essa palavra usada sem adjetivação significa uma comunidade que se origina em determinado local geográfico. São os habitantes, moradores ou filhos daquela terra ou daquele lugar.

Keane (2010, p.13) afirma que o uso desse termo, no mundo ocidental e a sua aplicação, é anterior, se dá entre 1500-1200 a. C. em Micenas, outra região grega. Os micenianos passaram a usar duas sílabas *dāmos* para se referir a um grupo de pessoas e *damakoi* para denominar a pessoa que age em nome de todos. A palavra *demos*

era usada como substantivo (provavelmente feminino) para denotar um grupo de pessoas proprietárias de terras, uma comunidade de um povoado que tinha o direito de lotear e proteger as posses das terras (KEANE, 2010, p. 82).

Este professor inglês, entretanto, afirma que a ideia da comunidade dos originários de um lugar apareceu antes no Oriente, especialmente na região chamada atualmente de Síria, Iraque e Irã que usaram a palavra *dumu*, cujo plural significa filhos ou crianças para designar esse ajuntamento de pessoas. As palavras *dumu*, *damos* e *demos* possuem evidentes elos semânticos, mas para o autor a ideia é expressa pela primeira vez como conselho ou assembléia no Egito e na Palestina (KEANE, 2010, p. 124). As assembléias

exigem que nos preparemos para um choque: elas nos convidam a ver que a democracia do tipo grego tinha raízes orientais e que por isso, num sentido muito real, as democracias atuais têm uma dívida de gratidão para com os primeiros experimentos de autogoverno de assembléia dos povos ‘orientais’, tradicionalmente descartados como incapazes de democracia em qualquer sentido (KEANE, 2010, p. 131).

Se a palavra *demos* é definida como um povo de um local e essas pessoas reunidas em conselho ou assembléia são o *kratos*. Para Chaui (2003, p. 201) a democracia dá-se na junção da unidade territorial (*demos*) com a unidade política (*kratos*): esta é a “comunidade de homens livres (*koinônia tôn eleutherôn*). Duas são, pois, as determinações básicas do conceito: a ideia de comunidade (*koinônia*) e de liberdade (*eleuthêria*).”

Segundo Keane

O substantivo *kratos*, do qual o composto *demokratia* foi formado referia-se a poderio e força e a poder e vitória triunfantes sobre outros, especialmente por meio da aplicação da força. [...]. [Hoje] quando empregamos a palavra, nós a usamos positivamente, para significar inclusão não violenta, compartilhamento de poder baseado em compromisso e justiça, igualdade baseada no respeito legalmente garantido pela dignidade dos outros [...]. (KEANE, 2010, p. 85)

Para os gregos, do século V a.C. existiam três regimes políticos: monarquia, aristocracia e democracia. A diferença mais evidente entre eles era o número de pessoas exercendo o *kratos* (poder). A monarquia era o governo exercido por um só. A aristocracia, o poder dos melhores – que eram poucos. A democracia, o governo de todos (RIBEIRO, 2002, p. 9). Importa ressaltar que o termo “todos” para a época era bem restrito. A democracia ateniense excluía de participação as mulheres, as crianças e adolescentes, os escravos e os estrangeiros. Mesmo assim, esse modelo é referência para se discutir democracia nos dias atuais.

No século IV a. C., a sociedade ateniense estabeleceu quarenta reuniões por ano na praça das decisões — Ágora. Considerando que o calendário previa um ano de dez meses seriam quatro assembléias por mês, com a duração de um dia. Os participantes não representavam os moradores da cidade. Todos os homens livres adultos podiam participar, dentre esses era escolhido o “conselho dos quinhentos”. Esse grupo se sentava à frente da Assembléia e organizava o uso da palavra com a saudação: — “Cidadãos! Quem tem alguma sugestão útil para a polis?”. O interessado em usar a palavra subia em uma plataforma (*bema*) e expunha sua questão. Tais reuniões eram ruidosas, pois somente quem falasse grego tinha direito à palavra³. As decisões tomadas após longas discussões e votações deviam ser efetivadas pelos cidadãos, encarregados de cumprir as ordens da Assembléia (RIBEIRO, 2002; KEANE, 2010).

A democracia ateniense durou por volta de três séculos. Findou em 260 a.C., quando Antígono Gônatas⁴ recapturou a cidade e esmagou os democratas (KEANE, 2010, p. 99). A ideia e a história de Atenas só foram retomadas em fins do Século XVIII, pela revolução burguesa, especialmente, a Revolução Francesa, de 1789.

1.2 A democracia ao longo da história

Keane (2010) divide a história da democracia em três fases: democracia de assembléia, democracia representativa e democracia monitória. Identifica que a origem da democracia de assembléia não é grega, pois seus sinais apareceram muitos séculos antes em diversas sociedades orientais localizadas onde hoje é a Síria, o Iraque e o Irã.

³ Segundo Aquino (1983) a Cidade-Estado Atenas tinha cerca de 200.000 habitantes, desses em torno de 50% não eram considerados cidadãos: os metecos, estrangeiros que não possuíam terra e os escravos por dívida ou capturados nas guerras. Podiam ser africanos, asiáticos ou europeus.

⁴ Rei macedônico (272 a 239 a.C) que invadiu a região da Grécia e ao ocupar Atenas, tornando seu povo escravo, destruiu a organização democrática (AQUINO, 1983; KEANE, 2010).

Esses povos criaram sistemas de assembléias autônomas, em que se juntavam para discutir assuntos e destinos comuns. Essa democracia de assembléia teve seu apogeu no século V a. C. em Atenas, na Grécia. Foi abandonada até o século XVIII, mas ao longo desse interregno apareceu de forma marginal em outros povos como os vedas, os micênicos, os hebreus e os árabes.

Na modernidade ocidental a ideia da democracia renasce na Revolução Francesa (1789-1799) como forma de se opor ao poder dos reis absolutistas, particularmente na França. O objetivo era a conquista do poder político pelo povo. Segundo Huberman

[...] O clero e a nobreza eram as classes privilegiadas. Chamavam-se de Primeiro Estado e Segundo Estado, respectivamente. O clero tinha cerca de 130.000 membros, e a nobreza aproximadamente 140.000 [...]. A classe sem privilégios era o povo, a gente comum, que tinha o nome de Terceiro Estado. Da população de 25 milhões de habitantes da França, representavam mais de 95%. [...] A Revolução Francesa estourou em 1789. [os camponeses, os pobres, os desempregados] para se libertarem totalmente [...] precisavam de auxílio e liderança. Encontraram-nos na nascente classe média. Foi essa classe média, a burguesia, que provocou a Revolução Francesa, e que mais lucrou com ela (HUBERMAN, 1984, p. 156-158).

Para Hobsbawm

se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa [...]. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo (HOBSBAWM, 1982, p. 71).

De acordo com Marx (2002) na Revolução Francesa a burguesia, os camponeses e os desempregados instauraram, não sem contradições de classe, a sociedade burguesa que do ponto de vista político se apresentou, a partir de então, como democracia liberal:

[...] O exame dessas conjurações de mortos da história do mundo revela de pronto uma diferença marcante. Camille Desmoulins, Danton, Robespierre, Saint-Just, Napoleão, os heróis, os partidos e as massas da velha Revolução Francesa, desempenharam a tarefa de sua época, a tarefa de libertar e instaurar a moderna sociedade burguesa, em trajes romanos e com frases romanas (MARX, 2002, p. 22).

Essa é a origem da democracia representativa que se consolidará com a experiência britânica e norte americana, ou seja, a independência dos EUA e o início da Revolução Industrial, essas as duas outras das revoluções burguesas do período. Elas, entretanto, não são mais importantes que a Revolução Francesa. Esta “é assim a revolução do seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente, do seu tipo (HOBSBWAM, 1982, p. 73).

Democracia representativa “foi o termo que começou a ser usado, tardiamente, ao fim do século 18, por exemplo, por redatores da constituição e por escritores políticos ao se

referirem a um novo tipo de governo com suas raízes no consentimento popular” (KEANE, 2010, p. 171). O autor contemporâneo Dallari assegura:

na democracia representativa o povo escolhe representantes e através deles manifesta sua vontade. E para a escolha dos representantes foi criado o processo eleitoral, surgindo as figuras do eleitor e do candidato. Já no próprio século dezoito o filósofo Jean Jacques Rousseau manifestou sua descrença no sistema representativo, dizendo que o representante do povo sempre irá manifestar sua própria vontade e não a vontade do povo (DALLARI, 1999, p. 39-40)

Para Coutinho, Rousseau é um crítico da democracia representativa “Jean-Jacques, portanto, não aceita o instituto da representação (caracteristicamente liberal), mas defende uma democracia direta com plena participação popular” (COUTINHO, 2006, p. 25).

A estrutura jurídico-política capitalista do Estado contemporâneo, apresenta como única forma de democracia, a representativa. Engels e Marx sugerem que a prática subversiva, “mesmo onde não exista esperança alguma de triunfo, os trabalhadores devem apresentar candidatos próprios para conservar a independência, fazer uma avaliação de forças e demonstrar abertamente a todo mundo sua posição revolucionária e os pontos de vistas do partido” (ENGELS e MARX, 1983, p. 228).

Existem inúmeras críticas à democracia representativa, entre as quais, podem ser citadas, dentre outras as seguintes: há distância entre o representante e o representado; não há acesso de todos como representantes; a representação é mediada por partidos; os partidos representam interesses corporativos; a sociedade capitalista, por meio da ideologia e da comunicação, cerceia a participação da maioria das pessoas; as eleições são decididas pelo poder econômico.

Embora haja uma crise da democracia representativa, ela ainda é hoje uma das formas mais efetivas de participação da sociedade, adotada na maioria dos países do mundo.

Para Keane, hoje está consolidada a democracia representativa. Considerando a democracia de assembléia a primeira e a representativa a segunda, há a terceira que ele denomina de democracia monitória.

A forma histórica emergente da democracia ‘monitória’ é uma forma [...] de democracia na qual instrumentos de monitoração do poder e de controle de poder começaram a se estender para os lados e para baixo através de toda ordem política [...] para mencionar aleatoriamente apenas umas poucas – comissões de integridade pública, ativismo judiciário, tribunais locais, tribunais no local de trabalho, conferências de consenso, parlamentos para minorias, litígios de interesse público, júris de cidadãos, [...], orçamentos participativos, vigílias, [...] fóruns, reuniões de cúpula, parlamentos regionais e organizações de vigilância de direitos humanos [...]

com a ajuda de uma nova galáxia de meios de comunicação, incluindo televisão por satélite, telefones celulares e a internet, a monitoração pública das organizações de governo também está crescendo [...] (KEANE, 2010, p. 27).

O autor, ao apresentar a concepção da democracia monitoria, restabelece a possibilidade de fazer democracia por assembléia de uma forma diferenciada. Apesar de que o conceito democracia monitoria ilumine alguns procedimentos do mundo atual, essa delimitação conceitual não responde às necessidades de formação integral da pessoa humana. Tal democracia é de iniciativa individual, não há discussão acerca da distribuição do poder. A organização social já está dada, restando à sociedade buscar a alternativa possível que o capitalismo em sua face pós-moderna poderá permitir.

O protagonismo das pessoas, na democracia monitoria, se restringe ao âmbito da sociedade liberal e globalizada. A democracia com essa denominação explica em parte alguns fenômenos ocorridos no mundo atual, especialmente a mobilização social contra as ditaduras do norte da África e no Oriente Médio.

Para Dallmayr (2001), a democracia liberal representativa objetiva destacar os direitos individuais. É o sistema em que o indivíduo, ser único e central da sociedade liberal, deve ter seus direitos respeitados, desde o *habeas corpus* até a propriedade privada. O autor denomina a experiência democrática nos países comunistas de “popular”, essa propugna a soberania e a vontade absolutas. Nesse sentido, a democracia sempre é oposição entre o indivíduo/povo e a sociedade/estado, tanto para as concepções liberais quanto para as totalitárias (aqui incluído os países comunistas e os países nazi-fascistas dos meados do século XX).

Para Dallmayr (2001), a função da democracia hoje, “é a de repensar ou reconceitualizar o governo popular de forma a fugir dos encantos da soberania ou da identidade coletiva (de direita e de esquerda), e de fazê-lo sem invalidar ou desviar do governo popular para privilegiar o mercado e o liberalismo de cooperação ou o neoliberalismo” (DALLMAYR, 2001, p. 20). A democracia atual deve considerar a ocupação do poder estatal, a autonomia da sociedade civil, a reorganização da sociedade política, a diversidade e a pluralidade.

Coutinho considera que Rousseau, era um anticapitalista romântico, mas indica um problema da cruel atualidade “não há democracia efetiva onde existe excessiva desigualdade

material entre os cidadãos” (COUTINHO, 2006, p.26). Essa desigualdade econômica impede uma democracia política efetiva.

[...] estou querendo dizer que a democracia – se a entendermos no sentido forte da palavra, isto é, no sentido da igualdade material, da participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados etc. – tem também uma dimensão social e econômica. Não há efetiva igualdade política se não há igualdade substantiva, uma igualdade que passa necessariamente pela esfera econômica (COUTINHO, 2006, p. 26).

Como a democracia é aceita praticamente em todo o mundo e é tida como a melhor forma de se viver em sociedade neste início de século XXI e é categoria primordial para análise das eleições de diretores de escolas estaduais de Goiás, objeto desta tese, julga-se importante verificar os diferentes conceitos de democracia.

1.3 Concepções da democracia

1.3.1 Três tradições históricas da democracia

Em seu dicionário de política, os professores Noberto Bobbio, Nicola Matteuci e Gianfranco Pasquino (1992, p. 319 a 329) concebem o verbete de forma ampla. Para eles na teoria da democracia confluem três tradições históricas: a clássica, a medieval e a moderna.

A primeira, a teoria clássica decorre do pensamento de Aristóteles, em que ele distingue a democracia, governo do povo, da monarquia, governo de um só, e da aristocracia, governo de poucos. Não há por parte de Aristóteles uma adesão à democracia que é vista com desconfiança. Essa forma clássica pode-se dizer, perdurou até o início do iluminismo no século XVIII.

A teoria da tradição romano-medieval centra-se na ideia da soberania popular. Essa tradição considera o povo como fonte originária do poder e vislumbra esse exercício por meio da representação. Essa teoria se acirra quando Locke (1978) defende em Segundo Tratado Sobre o Governo Civil, em 1689, que o poder deve ser exercido por representantes e Rousseau (2010) prega no Contrato Social, em 1762, que esse exercício democrático deve ser direto.

A teoria moderna, segundo Bobbio; Matteuci e Pasquino (1992), nasce com “O Príncipe” de Maquiavel, no século XVI, ao estabelecer o ideário do Estado Moderno. Na situação política conturbada da Itália dos anos 1500, especialmente, por causa de sua divisão em pequenos estados e a instabilidade gerada por falta de um governo central e legítimo, Maquiavel propõe-se a partir da verdade efetiva das coisas (*verità effettualle*), a analisar a

situação de seu país e propor um reino de ordem e um Estado estável. Para isso ele fugirá de ver a realidade como deveria ser e dos homens como seres predestinados.

Para esse autor a atividade política é uma prática de homens livres vivendo em uma história sem dependência de um ser que lhe sejam externo, com poderes extraterrenos. A prática exigia *virtù* – coragem, virilidade, capacidade para ter o domínio sobre o poder e a riqueza – *fortuna*. Ideias que confrontavam diretamente com as concepções religiosas da época (SADEK, 2006). “Não me é desconhecido que muitos têm tido e têm a opinião de que as coisas do mundo são governadas pela fortuna e Deus, de sorte que a prudência dos homens não pode corrigi-las, e mesmo não lhes traz remédio algum (MAQUIAVEL, 2010, p. 53).

Dessa forma, o poder que nasce da própria natureza humana e encontra seu fundamento na força é redefinido. Não se trata mais apenas de força bruta, da violência, mas da sabedoria no uso da força, da utilização *virtuosa* da força. O governante não é, pois, simplesmente o mais forte — já que tem condições de conquistar mas não de se manter no poder —, mas sobretudo o que demonstrar possuir *virtù*, sendo assim capaz de manter o domínio adquirido e se não o amor, pelo menos o respeito dos governados [...] (SADEK, 2006, p. 22).

Essas três tradições históricas da democracia sintetizadas por Bobbio, Matteuci e Pasquino (1992) oferecem uma visão panorâmica da concepção, mas os autores não aprofundam estudos sobre o contexto social em que elas se deram.

A democracia, como forma de governança, é uma prática social em conexão com o sistema econômico-social e político vigente. Considerando que a totalidade contraditória no Brasil é o capitalismo, é preciso conhecer as ideias sobre a democracia no capitalismo, isso se dá a partir de estudos das ideias liberais. Assim o capitalismo elabora sua democracia a partir do liberalismo, essa se assenta especialmente sobre as ideias de Locke e de Rousseau.

1.3.2 Democracia em Locke: individualismo liberal e a propriedade

John Locke⁵ em sua obra, “Segundo Tratado do Governo Civil”, apresenta ideias para se constituir um governo em que os indivíduos controlem o poder central, cujo objetivo é preservar a propriedade dos administrados. Portanto, é contrária ao poder absoluto dos reis e à

⁵ Locke nasceu em Bristol na Inglaterra em 1632. Em 1652 foi estudar medicina em Oxford. Já formado, em 1666, atuou como médico e conselheiro do lorde Shaftesbury, destacado político liberal e opositor do rei Carlos II. Esse parlamentar foi o mentor político de Locke. Shaftesbury, líder liberal, foi acusado de conspiração contra o monarca em 1681. Por isso, Locke e seu mentor se exilaram na Holanda. Locke só voltou à Inglaterra após a Revolução Gloriosa. A revolução gloriosa na Inglaterra aconteceu nos anos de 1688-1689 e se deu após a Restauração da monarquia. Foi removido do trono o rei Jaime II, da Dinastia dos Stuart, católico, considerado intolerante. Após a aliança entre os conservadores e liberais no parlamento, Guilherme de Orange, à frente de um exército invadiu o país e passou a coroa à filha do rei destituído, Maria II. “A Revolução Gloriosa assinalou o triunfo do liberalismo político sobre o absolutismo e, com a aprovação do Bill of Rights em 1689, assegurou a supremacia legal do Parlamento sobre a realeza [...]” (MELLO, 2006, p. 82).

perseguição religiosa. Para se insurgir contra o poder despótico os indivíduos podem resistir e depor qualquer poder (MELLO, 2006).

Para Locke “a liberdade natural do homem é ser livre de qualquer poder superior na terra, e de não depender do desejo ou da autoridade legislativa do homem, mas ter apenas a lei da natureza para regulamentá-lo” (LOCKE, 2006, p. 86). Conforme o autor, nem a tradição, nem a força é a fonte do poder político, mas esse decorre do *consentimento* expresso dos governados. “Se todos os homens são, como se tem dito, livres, iguais e independentes por natureza, ninguém pode ser retirado deste estado e se sujeitar ao poder político de outro sem o seu próprio consentimento.” (LOCKE, 2006, p. 139).

Locke, juntamente com Rousseau, foi defensor do jusnaturalismo ou teoria dos direitos naturais. Segundo o primeiro, o homem nasce com direitos que lhe são inalienáveis. Isso faz parte de seu estado de natureza (LOCKE, 2006) e, pelo consentimento pactuado expresso, passa a viver em sociedade, que é o governo civil. “Por isso, o objetivo capital e principal da união dos homens em comunidades sociais e de sua submissão a governos é a preservação de sua propriedade” (LOCKE, 2006, p. 156).

Pela doutrina do direito de resistência, Locke pregava que era legítimo resistir aos atos ilegais do rei ou do parlamento. “Sempre que os legisladores tentam tirar e destruir a propriedade do povo, ou reduzi-lo à escravidão sob poder arbitrário, entram em estado de guerra com ele, que fica assim absolvido de qualquer obediência mais [...]” (LOCKE, 2006, p. 218). Essa doutrina transformou-se na mola propulsora para as revoluções liberais da Europa e da América.

[...] Os direitos naturais inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade constituem para Locke o cerne do estado civil e ele é considerado por isso o pai do individualismo liberal (MELLO, 2006, p. 88).

A democracia para Locke é inerente ao direito natural do ser humano, livre e racional, com o consentimento dele a sociedade forma o governo que tem como principal obrigação, manter a propriedade que é sinônima da liberdade. A propriedade e a liberdade individuais estão acima de qualquer governo ou sociedade, se elas forem atacadas todos estão livres para dissolver legitimamente aquele que não assegurou a propriedade e a liberdade.

1.3.3 Democracia em Rousseau: da desigualdade entre os homens ao contrato social

Na defesa de suas ideias, Rousseau⁶, como Locke, também parte do estado da natureza, mas o faz discutindo sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens. “O primeiro que, tendo cercado um terreno, atreveu-se a dizer: *Isto é meu*, e encontrou pessoas simples o suficiente para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (ROUSSEAU, 2005, p. 203). Nesse discurso sobre a origem da desigualdade já sinaliza a necessidade de acordo geral de vontades.

Para Rousseau

o ser humano nasce livre e em toda parte está a ferros. Aquele que mais se crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo do que eles” (ROUSSEAU, 2010, p. 23). “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um se unindo a todos obedeça, todavia, apenas a si mesmo e permaneça tão livre quanto antes. Eis o problema fundamental para o qual o contrato social oferece a solução” (ROUSSEAU, 2010, p. 29).

Para o autor, o contrato social dá a liberdade civil para substituir a liberdade natural que o homem perdeu quando se juntou em sociedade.

Saviani, ao comentar a crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis, sintetiza o pensamento de Locke e Rousseau

Assim é que Locke (1690) vê na defesa da propriedade a origem da sociedade civil ou política [...]. E Rousseau (1762) considera a sociedade como decorrente de uma convenção, isto é, de um contrato celebrado livremente entre os seus membros [...]. O Contrato social decorre, pois, da vontade livre de proprietários abstratos já que não está em causa o tipo de propriedade, isto é, se possuem isto ou aquilo, os meios de produção ou a força de trabalho. São indivíduos abstratos, quer dizer, proprietários em geral cujas vontades particulares se reconhecem numa *vontade geral* materializada no Estado, cujos representantes exercem, por delegação dos representados, a tarefa de interpretar no âmbito da *vontade geral* as vontades particulares que estão na sua origem (SAVIANI, 1999, p. 173).

1.3.4 Democracia liberal em Bobbio

Para Ribeiro (2002) e Keane (2010), nos fins do século XVIII, após a ideia de a democracia ter sido retomada pelos filósofos liberais e pelas revoluções burguesas, ela

⁶ Rousseau (1712-1778) nasceu na Suíça, aos 10 anos, já tinha lido *As vidas* de Plutarco, era filho de um relojoeiro, que desde muito cedo se colocou contrário às ideias políticas da época. Foi considerado o patrono da Revolução Francesa, pois inovou ao pensar a política como a luta do povo pela soberania, essa uma condição primeira para sua libertação.

ressurge não mais como assembleia popular da *Ágora*, mas como democracia representativa. Nesta forma de governo, o povo (*demos*), escolhe representantes que exercem o poder (*kratos*) em seu nome e por ele, como já foi dito. A democracia representativa é acrescida do adjetivo liberal.

Para Chauí

A democracia liberal não é, pois, a democracia, nem a não-democracia, mas o trabalho histórico de uma sociedade de classes na qual a separação entre relações de produção e relações políticas permite a uma formação social, que Aristóteles tranquilamente classificaria de oligárquica-plutocrática, apresentar-se perante si mesma como politicamente democrática. [...] (CHAUI, 2003, p. 205).

Coutinho (2002, p. 19) salienta que a “democracia passa a ser, assim, o cumprimento de algumas regras do jogo, sendo a principal delas a existência de eleições periódicas, nas quais o povo (de resto sem muita consciência do que está fazendo) escolhe entre elites.”

Bobbio, Matteuci e Pasquino reconhecem que o processo de construção de uma democracia na sociedade moderna é conflituoso, mas, hoje, entendem que a democracia é “[...] um método ou um conjunto de regras de procedimentos para a constituição de um Governo e para a formação das decisões políticas [...] mais do que uma determinada ideologia” (1992, p.326).

Os autores destacam a prevalência de regras ou procedimentos “universais”, especialmente nos países de tradição democrática liberal. Dentre eles citam:

- 1) o órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou de segundo grau;
- 2) junto do supremo órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas repúblicas);
- 3) todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores;
- 4) todos os eleitores devem ter voto igual;
- 5) todos os eleitores devem ser livres em votar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível, isto é, numa disputa livre de partidos políticos que lutam pela formação de uma representação nacional;
- 6) devem ser livres também no sentido em que devem ser postos em condição de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição de lista única ou bloqueada);
- 7) tanto para as eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica, se bem que podem ser estabelecidas várias formas de maioria segundo critérios de oportunidade não definidos de uma vez para sempre;
- 8) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria em paridade de condições;
- 9) o órgão do Governo deve gozar de confiança do parlamento ou do chefe do poder executivo, por sua vez eleito pelo povo (BOBBIO, MATTEUCI; PASQUINO, 1992, p. 327).

Bobbio (1986) preconiza que a democracia só é possível na sociedade liberal capitalista por causa da liberdade, da concorrência, da organização pluripartidária e dos meios de comunicação. Ela tem um conjunto de regras e procedimentos para a tomada de decisões coletivas. Nesse processo, deve ser considerado, especialmente, quem está autorizado a tomar as decisões e em nome de quem. Esse conjunto de regras detém valores: a tolerância, a não violência, a renovação, a alternância e a irmandade. Para Bobbio a democracia é um procedimento dentro do invólucro da sociedade liberal, exercida por representantes eleitos.

Sem dúvida, os valores ou princípios da tolerância, da não-violência, da alternância, da fraternidade e da solidariedade são caros à humanidade e devem estar presentes em todas as relações humanas. Esses valores são tidos como comuns por todas as sociedades, entretanto, tais princípios na sociedade capitalista são superficiais, pois, nessa sociedade parte-se da ideia de pessoa como um pólo isolado dos outros. Em muitos momentos, o individualismo é contrário a não-violência ou à fraternidade.

Um mundo como o capitalista liberal é regulado por regras de mercado em que a mercadoria adquire vida própria e possui, pela ideologia, características humanas. Em consequência, o ser humano é coisificado e sua parca existência é governada pela produção material controlada por poucos. Nessa acepção societária, a escolha de representantes se revela como tragédia e os princípios defendidos não são efetivados. Assim, não há fraternidade e nem solidariedade, trata-se de uma farsa. A liberdade é formal e a igualdade é meramente legal.

A democracia em uma estrutura social capitalista, pelas características de classes antagônicas inerentes e constituintes dessa formação social, apresenta limites a sua plena execução. Tais limites são reconhecidos, inclusive pelos defensores da compatibilidade exclusiva entre sociedade liberal e democracia. Para Bobbio (1986), a sociedade moderna não cumpriu todas as suas promessas. A vida do futuro que parecia destinada ao estrelato não aconteceu. Essa frustração de expectativas gerou uma série de questionamentos e movimentos da sociedade contemporânea. Desses fracassos sociais, a democracia é a mais evidente, mas todas as instituições sociais são afetadas. Bobbio lista seis promessas não cumpridas pela democracia liberal capitalista: a) a sociedade pluralista; b) a representação institucional dos interesses; c) a derrota do poder oligárquico; d) o espaço de exercício limitado; e) a eliminação do poder invisível; f) a educação para a cidadania. Esses objetivos não alcançados aumentam a distância entre a democracia real e a democracia ideal.

1.3.5 Democracia social-democrata em Touraine

Se Bobbio se prende às concepções liberais para defender a democracia, Touraine (1986), por sua vez, estuda a sociedade a partir da concepção social democrata, em que se evidencia o objetivo de humanizar o capitalismo. Touraine (1996) assegura que a democracia é um conjunto de garantias institucionais, mas é também o respeito pelos projetos individuais e coletivos. Para ele, a democracia é um esforço combinado entre unidade e diversidade em que o poder da maioria não se sobrepõe ao poder da minoria. Em que os eleitos regularmente representam os interesses de toda a sociedade, buscando o respeito pelos direitos fundamentais, à cidadania e à representatividade legítima dos dirigentes.

Touraine (1996, p. 46-47), ao fazer uma incursão pela história da democracia, detecta três tipos: a) democracia liberal em que é central a limitação do poder do estado pela e pelo reconhecimento dos direitos fundamentais, cujo exemplo é Grã-Bretanha; b) a democracia constitucionalista em que importa a cidadania, a Constituição ou as ideias morais ou ideias religiosas que integram a sociedade e dão solidez ao arcabouço jurídico, ex.: Estados Unidos; c) a democracia conflitual que defende categorias populares opondo-as a oligarquia, ex.: França. Questiona a democracia como poder do povo

[...] A democracia não significa o poder do povo, expressão tão confusa que é possível interpretá-la em todos os sentidos e, até mesmo, para legitimar regimes autoritários e repressivos; mas significa que a lógica que desce do Estado para o sistema político e depois para a sociedade civil seja substituída por uma lógica que vá de baixo para cima, da sociedade civil para o sistema político e daí para o Estado [...]. (TOURAINÉ, 1986, p 64).

Touraine considera que a democracia deve estar distante de ideologias tanto da liberal quanto das chamadas revolucionárias, ao mesmo tempo, ela é incompatível com uma crítica radical da sociedade (1996, p. 95) e tem como condição para sua existência a economia de mercado (1996, p.211). Nesta altura, para ele, a democracia ganha vida própria, embora admita que ela se apoie na ideia de conflito social, ela nitidamente busca a composição desses conflitos para a preservação da economia de mercado. Define como democracia republicana, liberal e social, assim: “A razão de ser da democracia, tal como a concebo, é fornecer condições institucionais indispensáveis para a ação do sujeito pessoal” (TOURAINÉ, 1996, p. 169). O autor apresenta três respostas à questão da passagem do desenvolvimento auto-sustentado para a democracia:

Para a primeira [questão], próxima das ideias capitalistas clássicas, o essencial é combinar a abertura dos mercados com o espírito da empresa. Para a segunda o

desenvolvimento resulta de uma vontade e mobilização coletivas, em geral, animadas pelo Estado; para a última, é a abertura do sistema político que desempenha o papel principal, impedindo a dissociação entre dirigentes e subordinados, e impondo as necessidades fundamentais da coletividade aos interesses privados cujo triunfo acarretaria crises ou rupturas sociais [...] (TOURAINÉ, 1996, p. 227).

Touraine, ao apresentar como se chega a uma democracia no mundo atual, trabalha três pontos. O primeiro é a abertura econômica com regras estabelecidas pelo mercado. O mercado aqui aparece como parte independente da sociedade e ele é regido por leis próprias. O segundo é que a sociedade para se desenvolver precisa de vontade e mobilização que o Estado propulsiona. A vontade e o consentimento e o movimento social, nesse contexto, é fruto de uma operação ideológica, em que o mercado não é tocado. Para que o arranjo dê certo, mercado mais vontade geral, é preciso que o sistema político seja aberto criando a sensação de que não há diferença entre administrador e administrado e as necessidades de todos devem sobrepor-se aos interesses individuais. Para este autor, a democracia se realiza na composição entre a sociedade e o mercado: o mercado é livre e autônomo e a sociedade deve ser adequada ao movimento dele, respeitadas as suas particularidades, havendo quebra dessa unidade o balizamento se dará pelo critério das necessidades fundamentais mínimas que são estabelecidas por essa relação entre economia e política. Na verdade o que se constata é que ao estabelecer essas necessidades mínimas a opção sempre recai sobre as prioridades do mercado.

Entende-se que Bobbio e Touraine seguem a tradição da democracia liberal e a partir das concepções do estado da natureza, do contrato social e da formação da sociedade civil ou da sociedade política de Locke e Rousseau, reelaboram as ideias democráticas para a sociedade capitalista atual. Embora reconheçam limites e “promessas não cumpridas” reduzem a democracia à sociedade capitalista. Para tanto, Bobbio (1986) faz um estudo aprofundado das regras democráticas, mas essas estão limitadas pela sociedade capitalista e flagrantemente o capitalismo é que impede uma democracia real. Touraine (1996) reconhece as regras, o procedimento e os limites da democracia liberal. Entretanto não vincula esses limites à divisão da sociedade de classes ou ao antagonismo gerado entre elas. Para ele, a participação gerada pela democracia acontece nos limites impostos pela sociedade que já está posta. Nesse sentido, o liberalismo clássico e a social democracia encontram-se, já que a democracia para Bobbio e Touraine se sobrepuja ao mercado.

1.3.6 Democracia neoliberal em Friedman

O economista norte americano Milton Friedman nasceu em 1912 em Nova York, Estados Unidos. Realizou seus estudos de mestrado em economia na Universidade de Chicago. Ele defende que a solução para os problemas de uma sociedade é dado por um sistema de competitividade e liberdade absoluta. Para Friedman “o liberalismo do século XIX enfatiza a liberdade como objetivo último e o indivíduo como entidade principal da sociedade; defende o *laissez-faire* e o mercado livre em todos os níveis” (COLASUONNO, 1985, p. 15).

Friedman (1985), defensor do neoliberalismo, enfatiza que o objetivo da sociedade é a liberdade individual, sendo fim último das organizações sociais e do governo proteger a liberdades dos indivíduos, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e promover mercados competitivos. Tais características são unidas com a liberdade, com o desejo pessoal, com a busca do prazer imediato acrescido da diversidade e diferença de todos, por isso é impossível visualizar totalidades (essa anularia as individualidades) e projetos coletivos.

Para este autor “só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária do indivíduo – a técnica do mercado” (FRIEDMAN, 1985, p. 21). Em sua forma mais simples a sociedade é “uma coleção de Robinson Crusoes⁷” a expansão desse mercado livre

reduz a tensão aplicada sobre a intrincada rede social por tornar desnecessária a conformidade, com respeito à qualquer atividade que patrocinar. Quanto maior o âmbito de atividades cobertas pelo mercado, menor o número de questões para as quais serão requeridas decisões explicitamente políticas e, portanto, para as quais será necessário chegar a uma concordância [...] (FRIEDMAN, 1985, p. 30).

Friedman afirma que uma sociedade de mercado livre gerará uma igualdade material cada vez maior. No capitalismo competitivo, os indivíduos dignos usam ao máximo suas capacidades e oportunidades, de acordo com suas escolhas, para chegar a uma igualdade material ou igualdade de rendas, mas esse “um produto secundário desejável de uma sociedade livre” [mais] “considerará a caridade privada destinada a ajudar os menos

⁷ Robinson Crusoe é um romance do inglês Daniel Defoe, publicado em 1719. Conta a história de um naufrago que passou 28 anos em uma ilha tropical, sendo ao final desse período resgatado por espanhóis. Toda a obra é a história de um ser solitário que enfrenta todos os problemas de sobrevivência contra a natureza e contra si mesmo e consegue criar um local para morar, inclusive com casa de praia. O livro é uma metáfora do individualismo, do poder pessoal e da capacidade individual de enfrentar tudo, apesar das adversidades. É uma metáfora do capitalismo nascente.

afortunados como um exemplo do uso apropriado da liberdade. E pode aprovar a ação estatal para mitigar a pobreza [...]. Dará sua aprovação, contudo, com certo desgosto, pois estará substituindo a ação voluntária pela ação compulsória (FRIEDMAN, 1985, p. 177)”.

Para este economista

um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedade; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; [...] um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar. O liberal consistente não é um anarquista (FRIEDMAN, 1985, p. 39).

Friedman (1985) substitui a democracia pela liberdade. Considera que se todos os indivíduos forem livres, um exército de “Robinsons Crusóes”, em que o mercado livre seja todo o poder todos os outros fatos sociais estarão resolvidos. O governo, a política, a organização social, os partidos políticos todos submetidos a regulação do mercado.

Friedman (1985) denomina suas ideias de liberalismo verdadeiro para serem aplicadas no capitalismo competitivo. O liberalismo levado ao extremo é chamado hoje de neoliberalismo. O autor, por evidente, ampara-se para tratar do capitalismo e da liberdade nas ideias liberais. Essas classicamente dedicam-se ao estado da natureza, ao contrato social ajustado para em seguida tratar do governo civil ou da sociedade política. Em Friedman, a liberdade política gerada pelo mercado livre no capitalismo competitivo supera o contrato social, mantendo o consentimento pela liberdade de mercenciar, e subjuga o governo. O Estado, então, está a serviço do mercado e não deve atrapalhar o exercício da liberdade individual, deve antes garantir a competição. Com ela, tudo se resolverá pela dignidade dos indivíduos envolvidos e pela natural acomodação da natureza.

1.3.7 Concepções de democracia: superação do capitalismo?

Considerando a democracia limitada na sociedade capitalista brasileira (SAES, 2001) apresentar-se-ão concepções de democracia que pretendem a superação do capitalismo.

Para Coutinho (2006), a democracia é um conceito em disputa, pois todas as correntes ideológicas da direita radical à esquerda extremada defendem e reivindicam que são democráticas. Afirma que os grupos de direita religiosos até os diferentes fascismos, passando pelo liberalismo, até o final do século XIX não defendiam a democracia. Mesmo Locke e Rousseau não colocam como pauta a democracia porque a ideia se consolida posteriormente.

Na passagem do século XIX e no início do XX é que os pensadores liberais, segundo Coutinho, passam a admitir dois dos postulados básicos da democracia: a soberania popular e o sufrágio universal (COUTINHO, 2006, p. 18). Para o autor, esses dois requisitos foram conquistados pela classe trabalhadora. O sufrágio universal foi exigido pelo movimento cartista da Inglaterra⁸, ainda que, tenha se tornado lei naquele país, em 1918. Diversos direitos de cidadania como a liberdade de organização dos trabalhadores, o direito de greve e o voto das mulheres sempre foram produto de intensas mobilizações e fortes resistências.

a democratização como valor universal, já que o que tem valor universal são as formas concretas que a democracia adquire em determinados contextos históricos — formas essas sempre modificáveis, sempre renováveis, sempre passíveis de aprofundamento —, mas o que tem valor universal é esse processo de democratização, que se expressa essencialmente numa crescente socialização da participação política (COUTINHO, 2006, p. 20-21).

Para o autor a democracia no capitalismo é uma contradição, pois nesse sistema o poder está concentrado em poucas mãos e a mediação é feita pelo mercado em uma livre concorrência. Essa “oligarquia” do capital joga os cidadãos na arena do mercado e brada: “Salve-se quem puder!”. Mesmo assim no capitalismo liberal há que se assegurar eleições, direitos individuais e coletivos, existência de partidos e alternância de poder – esse conjunto é chamado pelas “classes produtoras” como democracia. Mas, a característica principal da democracia é a participação autônoma de sujeitos de direito.

Assinala Coutinho:

essa contradição só pode ser superada – superação que é precisamente o *processo* de democratização – na medida em que a socialização da participação política se expresse numa crescente *socialização do poder*, o que significa que *a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista*, da apropriação privada do Estado, e a conseqüente construção de uma nova ordem social, de uma ordem social socialista (COUTINHO, 2006, p. 22).

Para Herbert (Betinho⁹) de Souza (1991), outro autor da superação do conceito limitado de democracia, os princípios da democracia são igualdade, diversidade e participação, esses princípios negam o sistema do capital, pois este se funda na negação de toda democracia, “impossível de realizar-se no capitalismo” (SOUZA, 1991, p. 61).

⁸ O movimento cartista foi uma mobilização dos operários ingleses em meados do século XIX. “[...] e a Carta do Povo, noutras épocas, tão detestável, converteu-se no principal programa político desses industriais que, havia pouco ainda, a tinham combatido. Converteram-se em leis a abolição do censo de propriedade e o voto secreto [...]”. (ENGELS in Marx e Engels Obras Escolhidas, sem data).

⁹ Betinho, Herbert de Souza (1935-1997), mineiro, sociólogo, foi exilado pela ditadura militar, criou em 1981, com Carlos Afonso e Marcos Arruda (também estudado neste trabalho), a organização não governamental Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), uma das primeiras organizações, pós ditadura, a apresentar alternativas democráticas e dados para a atuação social dos cidadãos na sociedade brasileira.

Para Souza a democracia é muito mais abrangente e radical que o socialismo e a democracia liberal, pois essa “para na porta da fábrica” e

a social-democracia, quando propõe construir a democracia no capitalismo, sacrifica a democracia para salvar o capitalismo. Quando se propõe como alternativa ao socialismo, sacrifica a democracia para ficar com o meio caminho. A solução não é ficar no meio do caminho, mas caminhar na única direção que nos leva de novo ao eixo da revolução: a democracia. [...] (SOUZA, 1991, p. 88-89)

As marcas da democracia na sociedade capitalista liberal, depois do aprofundamento nas ideias clássicas, são o individualismo e a competição. Margareth Thatcher¹⁰ cunhou a frase: “A sociedade não existe, a única realidade é o indivíduo.” (*apud* ARRUDA, 2003, p. 228). Chega-se ao paradoxo de o indivíduo absoluto que, para ocupar o espaço na sociedade, se lança a uma luta renhida no mundo competitivo. O individualismo e a competição foram banalizados. Qualquer das ações sociais hoje deve ser feita para o indivíduo que competirá de forma intensa para chegar em primeiro lugar. Esse discurso ocupa as ações da escola brasileira, às vezes com tonalidade suave com o nome de diversidade, e o aluno que se defrontar com o mundo é preciso dar conta de disputar o pouco espaço que lhe é destinado.

É comum que o capital se aproprie de discursos legítimos da sociedade e os coloque a serviço da mercadoria e das relações de mercado. Por exemplo, o respeito à diversidade é tido como uma das qualidades da sociedade atual. A diversidade como princípio de respeito à pessoa humana é legítimo para uma sociedade de democracia substantiva. Mas o princípio tem sido usado para tornar o individualismo como inerente a natureza humana. Nesse sentido, é preciso encontrar um equilíbrio. A pessoa humana é una, singular e diversa de todos os outros, mas este não é motivo para fazer uma sociedade de indivíduos como pólos separados obrigados a viver no mesmo espaço.

Arruda (2003, p. 126) ao analisar o neoliberalismo afirma que na sociedade atual a competição não é uma característica inata do ser humano. Aliás, caso fosse essa a tônica, a humanidade não teria evoluído até o presente momento da história, ao contrário afirma que a característica de nascença da humanidade é a solidariedade.

¹⁰ Margareth Thatcher foi primeira ministra britânica de 1979 a 1990. Na faculdade foi bastante influenciada pelas ideias liberais e econômicas do austríaco Frederick Hayek (1899-1992) que defendia que a sociedade deve seguir uma ordem espontânea, pois a economia é muito grande para ser ditada por um órgão central. Tanto Hayek quanto Friedman apresentaram oposição ao Estado de Bem Estar Social europeu, decorrente das ideias de John Maynard Keynes (1883-1946) que defendia um Estado fortemente intervencionista após a crise econômica provocada pelas duas Guerras Mundiais. Thatcher é considerada a governante que aplicou pela primeira vez o neoliberalismo nas ações de governo, em aliança com Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos de 1981 a 1988 expandiu as ideias do “Estado Mínimo” e do mercado máximo (GENTILI; SADER, 2004).

Tal constatação também é feita por Maturana “a competição não é nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro [...] A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico” (1998, p. 13). O que permitiu a pessoa humana viver até agora foram as possibilidades de comunicação, de convivência, de busca do bem comum, da partilha e da cooperação (ARRUDA, 2006).

A democracia apresenta um propósito societário de participação de todos, inclusive com acesso equânime aos bens produzidos pela sociedade, dessa forma se identifica com uma sociedade socialista. Sua realização no capitalismo liberal é um contra-senso. A sociedade para todos não se concretizará mantida a divisão em classes sociais antagônicas e conflitantes. Mantidas a competição, a violência e a discriminação geradas pelo individualismo a democracia não se realiza.

O caminho para a democracia, para uma nova sociedade, deve abolir a contradição que o capitalismo engendra e que gera exclusão, violência, desemprego, fome e miséria. É na radicalização da democracia, da participação, da solidariedade, da autonomia e da distribuição de renda que se constituirão novas relações sociais que darão conta de um novo país.

Florestan Fernandes, ao analisar a sociedade de classes no Brasil, propõe a superação do subdesenvolvimento pela consolidação da revolução burguesa. Embora na história do país, para ele, “não existe democracia. Nem no tope” (FERNANDES, 2007, p. 38). Isso se dá porque

[...] o capital não possui uma religião. O seu nervo é o lucro e a sua alavanca, a acumulação capitalista acelerada, movida por uma organização social que esconde por trás da mercadoria trabalho livre o equivalente histórico do boi, do escravo ou do servo. O lucro não carece de democracia, mas de racionalidade econômica (FERNANDES, 2007, p. 38).

Se existe a possibilidade de um contrato social no Brasil ou como chamado por Fernandes pacto social, é preciso começar por aqueles que foram e são excluídos da vida econômica, social e política do país:

O pacto social que poderá *mudar o Brasil* só poderá ser um pacto entre os que foram e continuam a ser excluídos da participação econômica, cultura e política, seja no âmbito da sociedade civil, seja na esfera do Estado. [...] O mínimo que se pode fazer *neste momento* consiste em chamá-los à liça para atuarem em nome próprio, em vez de refundir velhas ilusões e mistificações, que os manteriam (e certamente irão mantê-los) indefinidamente desorganizados, subalternizados e impotentes. Há um velho e nocivo entendimento de que esses setores ‘não têm vez’ porque não existem condições objetivas e subjetivas para que se organizem, se autonomizem e se emancipem. Ora, isso é lenda! As condições objetivas se constituíram com tal plenitude que levaram ao pânico às hostes mais conservadoras e reacionárias da burguesia. [...] As condições subjetivas se criam na e através da luta política.

Excluídas da luta política, as classes subalternas, jamais serão (ou poderiam ser) uma força decisiva (FERNANDES, 2007, p. 128-129)

Isso, considerando-se a história do Brasil, o impedimento de participação popular, “a conciliação pelo alto” (FERNANDES, 2007, p. 112), quando havia indícios de crise social, o passado escravista, a alta concentração de renda e a forma como as classes produtoras se aferram ao poder.

Fernandes assevera que “por isso é impossível *reformular o capitalismo* de uma forma proletária para isso seria preciso eliminar todas as causas da desigualdade econômica, social e política, que existem e se reproduzem necessariamente sob o capitalismo [...]”(FERNANDES, 1984, p. 50). Sendo assim “os intelectuais brasileiros devem ser paladinos convictos e intransigentes da causa da democracia [...]. Sem que ela se dê, corremos o risco de ver o capitalismo industrial gerar no Brasil formas de espoliação e iniquidades sociais tão chocantes, desumanas e degradantes como outras que se elaboraram em nosso passado agrário” [pois] “na verdade, a democracia não nasce pronta e acabada. Ela carece de um longo e complexo cultivo” (FERNANDES, 2008, p. 167-169).

Para engendrar a democracia, é necessário fazer uma revolução (FERNANDES, 1984). Essa transformação deve se coadunar com os princípios de não-violência e solidariedade, sem olvidar-se dos modos e formas da produção da desigualdade. Nos estudos que foram desenvolvidos até agora nesta tese compartilham-se as ideias de autores que consideram o desenvolvimento do processo de gestão democrática na escola pública auxilia na busca da democracia que se projete sobre toda a sociedade.

Equivale a dizer, portanto, que a gestão democrática da escola deve suscitar mudanças no conjunto de todas as suas atividades em que ocorre o ato educativo. Para além da gestão administrativa participativa da escola para que a democracia aconteça realmente, seu cultivo deve estar presente na construção do projeto político pedagógico, no regimento, nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, nos casos disciplinares, na condição de participação e compromisso de todos os segmentos da comunidade escolar.

Considerando que a gestão democrática da escola pública, no caso, se dá em uma estrutura social capitalista de liberalismo econômico explícito conhecido como neoliberalismo, segundo Souza (1991), no modelo liberal

[...] cada um deve procurar a sua própria felicidade através da afirmação individual (individualismo) e da competição. A democracia afirma que a busca da felicidade

individual não conduz necessariamente à felicidade de todos e que a competição não é necessariamente a melhor forma de realizar a felicidade de todos. Afirma, por exemplo, que a cooperação e solidariedade são princípios mais avançados do ponto de vista humano e mais produtivos do ponto de vista histórico (SOUZA, 1991, p. 127).

Uma democracia substancial, considerados os limites impostos pela sociedade capitalista, se faz, conforme Nogueira (2005), com procedimentos claros e participativos, com respeito às pessoas, com uma sociedade civil forte, sendo o Estado submetido à sociedade. Nesse sentido, o Estado tem caráter ético que é a busca do bem comum. A sociedade civil ao vincular ao espaço público democrático entra na disputa hegemônica para a garantia da emancipação das pessoas fazendo frente efetiva às estratégias de dominação do capital.

A gestão democrática da escola pode ser um dos mecanismos para ampliar o poder da sociedade civil organizada para que o Estado esteja ao seu serviço, e que além de um espaço democrático, crie condições reais para garantir o direito à educação com mais qualidade e cidadania. A gestão democrática nos entes estatais, nas entidades e nas organizações, especialmente a gestão da escola, será objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: Concepções e Políticas

[...] um galo sozinho não tece uma manhã:/ele precisará sempre de outros galos./De um que apanhe esse grito que ele/ e o lance a outro; de um outro galo/ que apanhe o grito que um galo antes/ e o lance a outro; e de outros galos/ que com muitos outros galos se cruzem/ os fios de sol de seus gritos de galo,/para que a manhã, desde uma teia tênue,/ se vá tecendo, entre todos os galos (NETO, 2001, p.151).

A gestão democrática da educação brasileira republicana, reivindicada pelos movimentos sociais da sociedade civil organizada brasileira e, legalmente prescrita como princípio na Constituição Federal de 1998 é focalizada neste capítulo, a partir da divisão em períodos históricos, levando em consideração o alerta de Saviani (2008b, p.), em relação ao o cuidado com essa divisão de períodos, quando os pesquisadores se dedicam à investigação da evolução do pensamento pedagógico brasileiro. Ressalta-se, entretanto, que a divisão será tomada como recurso didático, privilegiando os estudos para a compreensão da gestão democrática escolar.

2.1 Relação entre as concepções de democracia e a gestão da escola

Como já anunciado, o interesse nesta tese é analisar a mediação feita pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás no processo de eleição direta de gestores das escolas públicas estaduais, essa forma de gestão democrática, contribui para aumentar a participação popular no espaço público e essa pode auxiliar na transformação da sociedade brasileira autoritária, patrimonialista com formas arcaicas de mandonismo (FERNANDES, 2008).

As concepções de democracia liberal, neoliberal e as alternativas ao capitalismo oferecem um espectro de acepções balizadas por distintas matrizes ideológicas. Como já se afirmou, a democracia liberal e a social democrata querem cuidar da participação dos cidadãos sem rupturas. Segundo essas concepções, o processo democrático se adapta ao espaço, ao tempo e à história. Souza (1991) adverte que a democracia deve se sustentar na igualdade, na diversidade, na participação, enquanto Fernandes ressalta que é necessário conhecer a história e a estrutura da sociedade brasileira reconhecendo que, de fato, a maioria

da população nunca participou das estruturas de poder. As democracias vividas pela população brasileira ao longo de sua história não são, nem foram e não serão substanciais, porque decorrem de um formato de democracia limitada pelo mercado.

Uma democracia, considerados os limites impostos pela sociedade capitalista, faz-se conforme Nogueira (2005), com procedimentos claros e participativos, com respeito às pessoas, com uma sociedade civil forte sendo o Estado submetido à sociedade.

Uma gestão desse tipo [democrática] opera além do formal e do burocrático e compromete-se abertamente com o aprofundamento da participação e da composição dialógica, bases vivas de uma nova e mais avançada estrutura de autoridade. [...] Ela é essencialmente dialógica, comunicativa. Assimila as organizações como espaços éticos e políticos que interagem de modo ativo com a vida, são povoados por pessoas, desejos e interesses que precisam ser recompostos e que não podem ser simplesmente “gerenciados” (NOGUEIRA, 2005, p. 237).

É certo que a democracia foi fator fundamental da elaboração da Constituição Brasileira, de 1988, que tem procedimentos consolidados nas duas últimas décadas. Essa garantia de regras e procedimentos, no entanto, é insuficiente se não houver substância. Esse conflito entre regra e essência é constitutivo da participação democrática, se uma se sobrepõe a outra, cria-se o basismo ou o autoritarismo. Boff (2009) sinaliza:

[...] a democracia como valor universal a ser vivido em todas as instâncias humanas, nas famílias, escolas, comunidades, formas de governo e nos movimentos, penetra lentamente nas políticas mundiais. Vale dizer, cada ser humano tem direito de participar do mundo social a que pertence e que ajuda a criar com sua presença e trabalho. O poder pode ser controlado para não se transformar em tirânico. O caminho para soluções duradouras é o diálogo incansável, a tolerância constante e a busca permanente de convergências nas diversidades e não o confronto e a violência. A paz é simultaneamente método (usar sempre meios pacíficos ou o menos destrutíveis possível) e meta, como fruto do cuidado de todos por todos e da Casa Comum e da justiça societária irrenunciável. As instituições, por diferentes que sejam, devem ser minimamente justas, equitativas e transparentes [...] (BOFF, 2009, p. 38).

A substância da democracia é o bem estar da pessoa humana, da qual decorre o poder de todos e de cada um, a sua participação nos bens e riquezas sociais, o controle social das políticas públicas, o diálogo, a diversidade, a paz, o uso e usufruto dos bens produzidos, o cuidado da “casa comum”, o cuidado de todos por todos e as relações baseadas na justiça.

Boff (2000) chama esse processo de proposta de democracia integral que começa com a afirmação de que cada ser humano seja sujeito instituinte e instituído. Sujeitos de seu desenvolvimento evolutivo, seja em relação ao trabalho para atender às necessidades

materiais, seja para desenvolver os potenciais de personalização e socialização na busca de uma consciência educada e educativa do plano pessoal para o coletivo.

Consoante Paro (2011), no processo de produção da existência

[...] o homem, ao mesmo tempo que cria sua condição de *sujeito* (característica distintiva de sua humanidade), no preciso sentido de autor, de quem atua sobre o *objeto* para realizar sua vontade, expressa nos valores por ele criados historicamente, cria também o mundo da cultura, entendida aqui em seu sentido mais amplo, que inclui o conjunto de valores, conhecimentos, crenças, tecnologia, arte, costumes, filosofia, ciência, direito, tudo enfim que constitui a produção histórica do homem, por contraposição ao mundo meramente natural (PARO, 2011, p. 26).

O sujeito instituinte e instituído tem precisamente a característica de autor, de criador e de atuação refletida (práxis) sobre a realidade e a natureza junto com outros sujeitos. A democracia deve cuidar para que cada ser humano seja sujeito de sua vida e história.

Para Chauí (2008), a sociedade democrática é instituinte de direitos, cria direitos coletivos, amplia direitos existentes e, pela dinâmica social, cria novos direitos. Por isso, a democracia considera o conflito legítimo, “mais do que isso, na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um **contra-poder social** que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado (CHAUI, 2008, p. 406)” (grifos da autora).

A filósofa Chauí entende que

a democracia é a **sociedade verdadeiramente histórica**, isto é aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis (CHAUI, 2008, p. 406). (grifos da autora).

Como as relações democráticas se dão na história elas estão sujeitas a transformações, a mesma forma que em determinado período se impõe um poder, na relação entre sujeitos aparecem novos direitos, esses expressos em novas formas de poder e essa práxis pode alterar toda a relação posta.

Para Arruda (2006) o nome e a designação da democracia se explica pela compreensão de que

[...] socialismo é sociedade no poder. Socialismo é sociedade sujeito de sua própria economia e beneficiária do bem-estar por ela gerado. Socialismo é uma economia feita de relações humanas, que pede o intercâmbio respeitoso com a natureza para garantir um desenvolvimento equilibrado sustentável. Socialismo é a compreensão do *homo* e de todo o contexto espaço-temporal que o situa. Socialismo é a práxis de uma relação cooperativa e solidária para dentro e para fora do espaço nacional. Socialismo são novas mulheres, novos homens e novas crianças em processo de autoconstrução e auto-educação permanente. Socialismo é o coletivo organizado e orientado para facilitar e estimular o desabrochamento sempre mais pleno da pessoa

e da comunidade, em ambiente de crescente alegria, realização e unanimidade. Socialista é um Estado democratizado, a serviço das necessidades e dos interesses da maioria trabalhadora, orquestrador do desenvolvimento – socioeconômico, político, cultural e humano – autogestionário e solidariamente interativo das comunidades que constituem a nação, e subordinado à vigilância e fiscalização desta maioria trabalhadora, organizada e consciente do seu papel de sujeito de sua própria história (ARRUDA, 2006, p. 305).

Desse ponto de vista, o desafio para a democracia consiste, sobretudo, em superar o poder do mercado que colocou o Estado a seu serviço, mas compreendendo que a transformação do Estado é fundamental e estratégica para se considerar que esse órgão deve estar a serviço da sociedade civil. Para além da transformação estrutural, a democracia no mundo atual é a busca de respeito à diversidade da pessoa humana. Essa pessoa está em um espaço social comum, mediada por relações sociais, produzindo, criando e conhecendo. Esse espaço comum é de todos e deve se desenvolver de forma sustentável.

A democratização será universal (COUTINHO, 2006) se gerar o bem viver para todos, se sustentar o desenvolvimento das potencialidades humanas, se aumentar a participação popular. Com base no referencial já iniciado por Fernandes (1984, 2007, 2008), Boff (2009), Arruda (2003, 2006 e 2009), Souza (1991), Nogueira (2005), pode-se aceitar que o objetivo deste trabalho converge para o entendimento de que a democracia acontecerá na escola se houver complementaridade entre a pessoa humana, sua complexidade e diversidade, sua história e seu bem estar no mundo.

A democratização do Brasil está presente na afirmação constante da cidadania em todos os espaços sociais, inclusiva na escola, esse é o escopo deste trabalho

[...] é, portanto, por intermédio da democratização do conjunto das relações sociais e das práticas sociais desenvolvidas nas instituições da sociedade – o que requer uma prática política diversificada, cotidiana e consciente – que podemos contribuir para a construção da democracia social, ou seja, de uma democracia que ultrapasse a esfera do Estado e se instale no coração da vida social cotidiana. Na qualidade de educadores, contribuir para a construção da democracia implica em combater com práticas reais, todas as formas de expressão do sistema de dominação social na escola, todos os mecanismos de exercício do poder de dominação presentes na escola (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

A democracia aqui, reconhecida como meio de gestão da escola levará em conta a história da sociedade entendida como espaço excludente e pouco afeito à participação dos cidadãos, mas também os contra-poderes produzidos por alunos, professores, trabalhadores em educação para, a partir da escola, ampliar a participação de todos e, nesse processo, fazerem-se sujeitos que aprendem e ensinam.

2.2 A administração e a gestão educacional no Brasil

Os processos societários, desde a sua origem, sempre são geridos. Mesmo que essa denominação tenha utilização bem recente na história da humanidade. Há semelhança entre os termos gestão e administração. Em muitos momentos, o termo administração é apresentado como sinônimo de gestão, em outros como de oposição.

No século XX o termo administração foi popularizado pelo seu uso constante nas indústrias e empresas. Primeiro foi apresentado como o procedimento para racionalizar e aumentar a produção e, conseqüentemente, gerar mais lucros.

Há alguns anos esse termo foi incorporado ao termo gestão, por se considerar esse último como mais abrangente e que traz em si o que se denomina de administração.

Com a expansão da administração, como área de conhecimento, suas concepções e conceitos foram aplicados nos mais diferentes setores.

2.2.1 Administração ou Gestão?

Neste trabalho, optou-se por utilizar, como mais adequado para os objetivos preconizados, o termo Gestão e suas qualificações escolar, educacional ou democrática, ao invés de administração. No entendimento que o termo gestão, conforme sua utilização no Brasil é mais abrangente do que administração que está mais ligado à gestão de recursos financeiros ou procedimentos burocráticos. Para além desse uso costumeiro, o sentido etimológico dos termos também apresenta diferenças que devem ser consideradas. A palavra administração é formada de duas outras do latim: ad e minister. “ad. Traduz a ideia de aproximação: a, para, até. Até perto, até junto de. Aproximadamente, por volta de (BIANCHET; REZENDE, 2005, p. 24). Minister que decorre de *minus* (menor) quer dizer “servente, atendente, ministro, sacerdote, ajudante, auxiliar, cúmplice, intermediário (BIANCHET; REZENDE, 2005, p. 223). Na etimologia administrador é aquele que serve, enquanto que a administração é aquela que organiza o serviço.

Em seu sentido original, a palavra administração apresenta duas contradições. Primeiro, no prefixo “ad” é ‘para’, é ‘até’, é ‘perto’, é ‘aproximadamente’. Esse prefixo dá a ideia de que quem presta o serviço é de fora, é externo. Depois, o sufixo “minister” é o

atendente, o servente, o ajudante. Quem atende, serve ou ajuda o faz a qualquer um, pois etimologicamente o administrador não é parte do que é gerido, ele está perto, se aproxima.

Veja que esse percurso no campo etimológico da palavra revela que a administração coloca-se fora do projeto, é para um serviço. O envolvimento não é com quem recebe o serviço ou de quem se aproxima ou se está perto. O envolvimento é com o serviço, com o procedimento. A ausência de ligação com o projeto, quem serve e quem recebe a ação poderá conduzi-la pela burocracia, pela tecnocracia, ou qualquer modelo de administração. Como se percebe, este modelo de administração não exige comprometimento, é um serviço e basta a sua execução, não há envolvimento do administrador com o propósito coletivo, ele é executor.

A palavra gestão vem de *gestatio* que é “ação de levar ou trazer, gestação, estar grávida, trazer consigo (BIANCHET; REZENDE, 2005, p. 153)”. A palavra *gestatio* decorre de outra do latim, *gero*. Essa quer dizer: “ter consigo, ter em si, assumir, executar, realizar, fazer cumprir, exercer, produzir, criar, gerar, nutrir, manter (BIANCHET; REZENDE, 2005, p. 152).

Ao buscar a etimologia do termo gestão, Cury esclarece

Gestão provém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere* e significa: levar sobre si carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isso pode ser visto em um dos substantivos derivado desse verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão traz em sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos *genitora*, *genitor*, *germem*. A gestão, assim, é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz uma pessoa humana. [...] A gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. (CURY, 2010, p. 120).

Embora a administração ou gestão¹¹ aconteça desde os primeiros tempos da humanidade, aqui o foco será a administração no século XX. Essa área específica do conhecimento aparece por causa do desenvolvimento do capitalismo e sua busca por tornar eficiente e eficaz a produção para gerar mais lucros.

2.3 A administração da educação no Brasil ao longo da história

A educação escolar no Brasil se constitui como sistema formal no início do século XX. De 1500 até o fim do XIX as redes escolares eram incipientes, da mesma forma, a

¹¹ Sander não faz distinção semântica entre os termos administração, gestão, governança ou governação, tampouco distingue o uso da adjetivação: educacional ou escolar (SANDER, 2007, p. 9).

administração da educação não se constituía em área específica, embora, ao longo da história sempre se fez opção por um ou outro modelo de gestão. A seguir será apresentado como se deu em processo.

2.3.1 A gestão da educação na Colônia e no Império

Para Sander, “durante o período colonial, a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a população em geral e, conseqüentemente, não prestou suficiente atenção à sua administração (SANDER, 2007, p. 20)”. A administração da educação na colônia foi feita pelos padres jesuítas de 1549 a 1749. Após a Reforma Pombalina, a administração ficou por conta dos administradores e professores designados pela metrópole (BRZEZINSKI, 1987; SAVIANI, 2007)¹².

As referências à organização e administração da educação brasileira durante o período colonial até o início do século XX utilizaram um enfoque jurídico, essencialmente normativo e estreitamente vinculado à tradição do direito administrativo romano, interpretado de acordo com o código napoleônico. [...] Foi a tradição do direito romano, de natureza antecipatória, dedutiva, normativa, prescritiva e regulatória que retardou a adoção e técnicas de administração educacional (SANDER, 2007, p. 18-19)

Para Sander (2007), ao enfoque jurídico decorrente da tradição européia, juntaram-se, em um primeiro momento, os princípios e valores do cristianismo e posteriormente os do positivismo¹³ tais enfoques influenciaram a administração da educação.

a última grande influência sobre os destinos da educação colonial veio da filosofia positivista e da sociologia organicista, que marcaram profundamente o pensamento científico dos dois últimos séculos. Apesar de suas divergências, os dois movimentos intelectuais têm características comuns. Ambos se fundamentam sobre as ciências naturais e tratam de aplicar seus princípios e métodos ao estudo dos fenômenos sociais e organizacionais. Ambos raciocinam em termos de sociedade ideais. Ambos são de caráter enciclopédico e ambos enfatizam as noções de harmonia, equilíbrio e progresso (SANDER, 2007, p. 23)

Nesse sentido, a natureza era considerada como algo concebido e já posto, detentora de leis naturais, regulares e lineares. Assim, ao transplantar para a educação tais leis esta tornava-se previsível e controlável, gerando harmonia e desenvolvimento equilibrado.

¹² O trabalho da Companhia de Jesus seu trabalho e método e administração pombalina será aprofundada no Capítulo III.

¹³ Positivismo é uma corrente filosófica estabelecida em seu início por Auguste Comte (1798-1857), que preconizava que a resposta para os problemas humanos não estava nem além (metafísica) e nem fora (teologia) dos homens, mas nos próprios. Para o positivismo a história tinha passado pelo estado teológico e metafísico, naquele momento o estágio era o positivo, não tratava de saber o porque mas o como, e esse se escudava em um ordem para se atingir o desenvolvimento (progresso). Sua influência foi grande sua palavra resumo está na bandeira nacional: ordem e progresso (SANDER, 2007; CHAUI, 2008).

2.3.2 A administração da educação na República

Para Sander, no Brasil República a trajetória da administração pública pode ser dividida em organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural (SANDER, 2007, p. 26), essas fases influenciaram a gestão da escola pública também, conforme se vê a seguir.

2.3.2.1 Fase organizacional ou escola como empresa

Com a efervescência da acumulação do capitalismo no século XIX, o século XX experimentou um crescimento intenso das indústrias. Esse desenvolvimento criou a necessidade de se implantar racionalidade na busca do lucro. Essa objetividade foi sintetizada por Taylor (1911) com a administração científica e por Fayol (1916) com a administração geral e industrial.

Essas são chamadas as teorias clássicas da administração. O taylorismo tinha como preocupação básica aumentar a produtividade por meio do aumento da eficiência operacional, por isso tinha ênfase nas tarefas (CHIAVENATO, 2000). Na administração científica de Taylor, “predominava a atenção para o método de trabalho, para os movimentos necessários a execução de uma tarefa, para o tempo padrão determinado para sua execução (CHIAVENATO, 2000, p. 46)”.

Fayol tinha a mesma prioridade de aumentar a produção, no entanto seu foco era a forma e a disposição dos órgãos da empresa e suas inter-relações. Onde “predominava a atenção para a estrutura organizacional, com os elementos da administração, os princípios gerais da administração e a departamentalização (CHIAVENATO, 2000, p. 46)”. Essas teorias clássicas são pragmáticas, seu fim é o aumento da produção para o incremento do lucro. Para Sander (2007), na

administração da educação, este enfoque se manifestou na combinação da pedagogia com o pragmatismo. A pedagogia foi chamada a oferecer soluções técnicas, de natureza educacional, para resolver problemas reais enfrentados pela administração no cotidiano das instituições e sistemas de ensino (SANDER, 2007, p. 28-29).

Acrescente-se que, para Sander (2007), a fase organizacional está na base dos movimentos de reforma iniciados a partir do Manifesto dos Pioneiros de 1932, tendo sido incorporada pelos pioneiros, em contraposição à tradição do direito administrativo romano. Saviani (2008b), de forma semelhante, divide os educadores ligados às reformas dos 1930 em

liberais-idealistas e liberais-pragmatistas e os anteriores às ideias pedagógicas tradicionais dos católicos.

É ainda, Sander, quem declara: “o enfoque tecnoburocrático da fase organizacional assumiu características de um modelo máquina, preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência (SANDER, 2007, p. 30)”.

A fase organizacional, enquanto etapa da administração geral, ao ser transplantada para a administração escolar, gerou a administração para a eficiência. “Na história do pensamento administrativo, a noção de eficiência está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade operacional, independentemente de seu conteúdo humano e político e sua natureza ética (SANDER, 2007, p. 76)”.

Conforme Costa, essa forma de organizar a escola “significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área de produção industrial” (COSTA, 1996, p. 25). Para esse autor a imagem da escola, nessa concepção, é caracterizada como empresa.

A escola como empresa tem estrutura organizacional centralizada e hierárquica; a divisão do trabalho é precisa; há uma ênfase na eficiência e na produtividade; o planejamento é rigoroso com metas e objetivos; padronização de procedimentos; uniformização de processos e individualização do trabalho (COSTA, 1996, p. 25-30). Tais características adentram o espaço educativo escolar com uma série de uniformidades: curricular, de organização dos espaços educativos, de horários, de métodos de ensino; agrupamento rígido de alunos por faixa etária, nível de escolaridade e turmas iguais; os professores cuidam de uma parte – disciplina – do produto a ser entregue em período de tempo determinado; a avaliação da aprendizagem descontínua com a realização de exames escritos que funcionam como rito de passagem; manutenção de disciplina prévia à aprendizagem; direção hierárquica e centralizada velando pelo cumprimento das normas da administração central e escola fechada á comunidade (COSTA, 1996, p. 33-38).

Ao verificar o conjunto de características da “escola como empresa” e como organização vê-se que esse elenco revela a escola pública de Goiás, embora essa seja somente uma das facetas da gestão escolar. A escola reproduz também outras características do todo social.

2.3.2.2 Fase Comportamental ou escola como burocracia

Para Chiavenato (2000) como reação, especialmente dos operários nos Estados Unidos, à teoria clássica da administração, surgiu a teoria das relações humanas. Assim, o autor faz a seguinte comparação entre as duas teorias

Teoria Clássica	Teoria das Relações Humanas
Trata a organização como máquina	Trata a organização como grupos de pessoas
Enfatiza as tarefas ou a tecnologia	Enfatiza as pessoas
Inspirada em sistemas de engenharia	Inspirada em sistemas de psicologia
Autoridade centralizada	Delegação de autoridade
Linhas claras de autoridade	Autonomia do empregado
Especialização e competência técnica	Confiança e abertura
Acentuada divisão do trabalho	Ênfase nas relações entre as pessoas
Confiança nas regras e regulamentos	Confiança nas pessoas
Clara separação entre linha e staff	Dinâmica Grupal e interpessoal

(CHIAVENATO, 2000, p. 119)

Embora as teorias pareçam ser distintas e a segunda ser uma evolução em relação a primeira, nota-se que há mudança de procedimento interno na gestão e ambas buscam a racionalização, o controle e a geração de lucro, ou seja, há um arranjo no processo mas os objetivos permanecem os mesmos.

Sander chama a teoria de relações humanas de comportamentalismo, pois é um momento da administração em que se identifica a gestão “com a eclosão do movimento psicossociológico das relações humanas, deflagrado a partir dos estudos de Hawthorne realizados entre 1924 e 1927 nos Estados Unidos (SANDER, 2007, p. 37)”.

A aplicação da psicologia e da Sociologia em administração ajudou a desenvolver novas práticas: a dinâmica de grupo, a análise transacional, o desenvolvimento organizacional, a formação de líderes e a teoria dos sistemas. A tradução da fase comportamental para a administração é a eficácia. “Aplicada à educação, a eficácia da administração preocupa-se, essencialmente, com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais, estando, dessa forma, estreitamente vinculada aos aspectos pedagógicos das escolas, universidades e sistema de ensino. (SANDER, 2007, p. 78-79)”.

Ao aplicar a teoria dos sistemas na educação concluíram-se as inúmeras falácias de aplicação direta da administração geral, bem como na gestão da educação.

a análise epistemológica do significado e dos limites da utilização da teoria dos sistemas na gestão da educação no Brasil permite identificar também suas falácias, particularmente a falácia jurídica que caracterizou o formalismo legal do período colonial, a falácia tecnocrática associada às concepções e práticas mecanomórficas de organização e administração das primeiras décadas do século XX e a falácia comportamental vinculada às concepções e práticas organomórficas do funcionalismo psicossociológico que caracterizou o pensamento pedagógico e administrativo do pós-guerra (SANDER, 2007, p. 41).

Nesse sentido, o enfoque sistêmico se restringe ao conjunto dos processos internos da gestão aplicados a instituições concretas, mas não é visto como totalidade social, ou seja, não é investigada a história, o contexto social e os conflitos inerentes entre possuidores e não possuidores da instituição.

Consoante Costa (1996, p. 39) os indicadores mais significativos de escola com modelo burocrático são: centralização das decisões administrativas e pedagógicas nos órgãos de cúpula dos sistemas de educação; regulamentação pormenorizada de todas as atividades; previsibilidade de funcionamento com em planejamento minucioso; obsessão pelos documentos escritos; comportamentos estandarizados; uniformidade e impessoalidade nas relações; pedagogia uniforme e concepção burocrática da função docente.

Esse modelo comportamental burocrático, embora pareça muito semelhante ao paradigma da escola como empresa ou organização, se distingue por focar a escola como estrutura singular e espaço educativo, começando a delinear a gestão escolar como área específica da administração.

2.3.2.3 Fase desenvolvimentista

Essa fase decorre das anteriores com o incremento de que um processo administrativo organizado por fases e normas claras retiraria qualquer organização do subdesenvolvimento. Tanto foi aplicado aos países assim considerados quanto à educação.

Para Sander,

os protagonistas da construção desenvolvimentista de administração concentraram sua atenção nos requerimentos organizacionais e administrativos para atingir os objetivos do desenvolvimento nacional naqueles países onde sua consecução requeria grandes transformações econômicas e sociais (SANDER, 2007, p. 44).

Desse ponto de vista, essa fase se caracteriza por aplicar à administração das instituições educativas os procedimentos e as regras para o desenvolvimento econômico então

preconizados pelos países desenvolvidos. Esse processo chamado de desenvolvimento econômico consistia na criação de planos de execução para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Preconiza que um Estado seria moderno se seguisse o receituário estabelecido pelas agências internacionais, especialmente a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). A educação, para os desenvolvimentistas, era fator estratégico para a implantação e a consolidação do desenvolvimento. Assim o planejamento educacional levava em conta a demanda de mão-de-obra requerida pelo mercado.

no campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano e do investimento no ser humano (SANDER, 2007, p. 45).

O mercado na fase desenvolvimentista da administração utilizava todos os órgãos e instituições na busca de indivíduos eficientes; economicamente produtivos e consumidores. Para tanto, a educação escolar era vista como promotora do desenvolvimento, para tanto sua função era preparar mão-de-obra para o mercado, pois ela potencializa o trabalhador ao formá-lo. Como a educação era vista como o capital humano por excelência, ela devia ser monitorada e estabelecida pela demanda de mercado.

Desenvolveu-se, na época, a teoria do capital humano, que reconhecia que o ser humano era também um bem de produção e chegaria a seu ápice se fosse educado adequadamente. O investimento neste capital se dava prioritariamente pela educação.

a tese central da teoria do capital humano que vincula educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, configurando-se como uma “teoria do desenvolvimento”, sem desviar-se de sua função apologética das relações de produção da sociedade burguesa [...]. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam com geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2001, p. 40-41).

Para Sander (2007), a fase desenvolvimentista da administração geral cria na administração escolar a efetividade política, pois incentiva a eficiência econômica e a eficácia pedagógica para o atendimento das demandas políticas e exigências da comunidade escolar. Torna-se evidente que essa demanda mais próxima da realidade da escola é estabelecida pelo mercado.

A fase desenvolvimentista administrativa, ao focar somente o econômico, deixou de lado as outras dimensões da gestão escolar, isso será objeto de crítica com o objetivo de superação.

Essa fase descrita por Sander é uma aplicação tardia e monitorada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento de métodos e modelos clássicos de economia liberal e processos administrativos dos países de capitalismo desenvolvido.

2.3.2.4 Fase sociocultural ou escola como cultura

Para Sander (2007), a fase sociocultural foi concebida mediante a contribuição das ciências sociais aplicadas mais afinadas com a realidade brasileira o que gerou um comportamento crítico com relação a forma como até então fora administrada a educação.

[...] os estudiosos da administração educacional [das décadas de 1970 e 1980] começaram a ensaiar novas perspectivas conceituais e praxiológicas, visando remover os obstáculos de natureza pedagógica e, principalmente, os problemas existentes no âmbito sociopolítico mais amplo. Entre os obstáculos, destacam-se o inadequado equacionamento do paternalismo do sistema administrativo brasileiro, a ênfase dada à dimensão processual da administração e a insuficiente base teórica em matéria de gestão da educação (SANDER, 2007, p. 52)

Para o autor, as teorias administrativas surgidas, sob o enfoque sociocultural, ao serem aplicadas na educação, mostram uma preocupação com os valores culturais e éticos para um desenvolvimento humano sustentável e para a qualidade de vida na educação e na sociedade. Assim, chama essa administração para a relevância cultural. Considera, ainda, que as reformas decorrentes do programa neoliberal no âmbito da globalização mudou o foco dessa fase. Hoje, a administração escolar

revela uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação estandarizada de desempenho, a descentralização, a privatização e a adoção maciça da tecnologia da informação (SANDER, 2007, 69).

Costa (1996, p. 109) apresenta uma imagem desse modelo sócio-cultural chamado a escola como cultura com os seguintes aspectos: a escola é diferente de outras organizações e cada escola é diferente da outra; a cultura da escola se manifesta por valores, crenças, linguagens, heróis e rituais; a escola deve ter identidade e valores partilhados e o gestor, nesse sentido, incorporar o simbólico e o cultural à forma e as normas.

Tendo por base a história da administração da educação no Brasil feita por Benno Sander, desde o Brasil colônia até as teorias atuais combinada com as imagens organizacionais da escola de Jorge Adelino Costa, foi apresentada uma visão panorâmica da questão.

Ressaltou-se a especificidade da área do conhecimento chamado por alguns de administração escolar ou de gestão escolar e verificou-se a importância, para um serviço de educação de qualidade referenciada, que as teorias administrativas ou de gestão sejam investigadas, pois elas podem desvendar o objetivo da educação trabalhada e a prática pedagógica da escola.

Não se separaram a administração do sistema educativo e da gestão da escola, que são interdependentes, mas com características próprias. Nem mesmo houve uma qualificação da gestão educacional: isso ocorreu de forma transversal ao se tratar do autoritarismo e do capital humano.

Para Hora (2007), a natureza da educação deve ser a especificidade que norteia a Administração Escolar. Isso é reconhecido por Sander (2007), por Paro (2011) e por Saviani (2008b). Hora afirma

para assumir sua função crítica, a teoria da administração escolar precisa retomar a especificidade da administração vinculada à natureza da educação dando um sentido político à ação administrativa de modo a superar o autoritarismo que marcando suas relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos na decisões de seus objetivos e de suas realizações (HORA, 2007, p. 37)

A gestão escolar tem especificidade dada à natureza das ações desenvolvidas no espaço educativo. Na escola não se vende um produto ou não pretende-se gerar um autômato que reproduza padrões repetidos. Ali constroem-se sujeitos autônomos capazes de criar novos conhecimentos e estabelecer novas relações, por isso, gerir uma escola é muito mais do que administrar para produzir um resultado. O resultado é parte do processo. Sujeitos educados em espaços pedagógicos gestados serão criadores e educadores para o pleno desenvolvimento de todos.

2.4 As concepções de gestão educacional

A gestão educacional no Brasil, como se viu, passou por diversas fases. Essas fases de uma forma ou de outra convivem, entrelaçam-se na administração das escolas brasileiras, dependendo da concepção pedagógica da instituição.

O debate da gestão educacional pode ser tratado em dois grandes grupos: a gestão educacional com base nas ideias pós-modernas e a gestão educacional crítica do capitalismo.

2.4.1 A gestão educacional com base nas ideias pós-modernas

Antes de analisar a gestão da educação com base nas ideias pós-modernas faz-se necessário um esclarecimento sobre a chamada pós-modernidade.

O pós-modernismo é considerado por Lyotard (1998) como o período atual da história da humanidade onde foram abandonadas as ideias-força da humanidade, chamadas de “meta-narrativas”, geradas na modernidade. Essas ideias são, por exemplo, o estado de bem estar, a justiça, a democracia, a liberdade, a igualdade, etc. Como elas não foram plenamente realizadas (BOBBIO, 1986; LYOTARD, 1998) a humanidade entendeu que as “meta-narrativas” ou ideais não seriam cumpridas como objetivos da coletividade e isso provocou o movimento inverso: ao invés de buscar os grandes objetivos do ser humano, entendeu-se que essas “utopias” seriam resolvidas no nível micro ou individual. Tal movimento provocou a fragmentação do mundo social e o abandono dos ideais da humanidade (BAUMAN, 1998). O processo ideológico da pós-modernidade encaixou-se perfeitamente na mudança promovida pelo neoliberalismo no mundo econômico, especialmente, na redução do tamanho do Estado, na privatização, no desprezo da política, na afirmação do poder do indivíduo, na execração do espaço público (GENTILI e SADER, 2004).

Consoante Hidalgo (2008) as ideais pós-modernas estão expressas no modo de gerir a escola. No Brasil, para a autora, essa concepção de gestão educacional é afirmada por Sander e por Lück, a seguir deter-se-á nesses dois autores.

2.4.1.10 paradigma multidimensional da administração da educação em Sander

Sander (2007) propõe o paradigma multidimensional da administração da educação que é uma tentativa de síntese teórica dos modelos apresentados como as fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural. Para o autor, o paradigma tem dimensões e critérios de desempenho segundo o quadro

Dimensões	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural Critério de relevância	Dimensão Pedagógica Critério de eficácia

Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política	Dimensão Econômica
	Critério de Efetividade	Critério de Eficiência

(SANDER, 2007, p. 93)

Para o autor,

nos termos do paradigma multidimensional, a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a igualdade que, por sua vez, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, tanto na escola como na sociedade (SANDER, 2007, p. 94-95)

A base para a elaboração desse paradigma é o pensamento complexo de Edgar Morin e a abordagem multirreferencial de Ardoino.

A abordagem feita por Sander consolida a especificidade da área do conhecimento gestão escolar ou administração educacional. A visão da administração ao longo da história do Brasil elucida a falta de prioridade que a gestão da educação sofreu por muitos anos. Ao propor seu paradigma recortar os modelos anteriores do século para se chegar a uma síntese que pretende atingir as múltiplas dimensões do espaço educativo. Embora em alguns momentos Sander faça uma crítica ao modo capitalista de administrar e sua relação com o papel do Estado e a estrutura econômica, não aprofunda esse caráter fundamental da divisão de classes e do controle econômico que é exercido pela “classe possuidora”.

Para Hidalgo (2008), Sander

chama de enfoque multidimensional – em sintonia, na verdade, com uma abordagem culturalista de gestão educacional – tem acomodação em posições políticas desprovidas de uma perspectiva de classe social, as quais, justamente por isso, vislumbram a possibilidade de resolução de conflitos e limites do desenvolvimento dos países e das relações internacionais a partir de um consenso integrador capaz de promover o bem-estar da humanidade. A análise de Sander trata as vertentes positivistas e críticas como excludentes, utilizando o argumento da necessidade de negação total dos princípios positivistas – confundindo-os com os critérios de cientificidade para condenar também (junto com o positivismo) o marxismo estruturalista, por concepções conservadoras – e desprezando as elaborações do marxismo histórico [...]. O autor parte da premissa de que o sistema capitalista pode humanizar-se pela boa vontade humanitária dos diversos países, dispostos a respeitar as diversidades culturais e interesses políticos de todas as regiões do planeta (HIDALGO, 2008, p. 147-151).

Sander (2007) junta a administração burocrática de caráter funcionalista à administração estruturalista, também chamada de interacionista. Essa última de matriz marxista. Ao apresentar o paradigma multidimensional, o autor elenca os quesitos positivos das quatro vertentes apresentadas e a partir delas cria o paradigma. Assim, a administração escolar está dentro da sociedade capitalista, não há perspectiva fora daí. Nesse sentido, a

administração escolar multidimensional proposta passa a ser um aparelho ideológico de consecução dos objetivos da sociedade em que está. O autor recupera todas as fases da administração escolar feita no Brasil e, a partir, de uma síntese positiva propõe um paradigma sistêmico e consistente em que pretende abarcar toda a realidade da escola. Seu esforço é considerável. Há que se destacar que o foco é o coletivo do espaço escolar e não segmentos da comunidade escolar.

Na gestão interacionista, Sander (2007) põe como autores similares Saviani e Freire e não há uma palavra em sua obra sobre as contribuições de Victor Paro para a análise de gestão escolar no Brasil, embora, saiba-se que esse autor tem contribuições consistentes para o conhecimento da gestão da escola.

2.4.1.2 A gestão educacional em Lück

Para Lück “é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto (LÜCK, 2006, p.15)”.

Lück (2006, 2006b, 2008, 2010) propõe que se passe da administração para a gestão educacional, da centralização da autoridade para sua descentralização, da burocratização e da hierarquização para a coordenação e horizontalização, da ação individual para a coletiva. “O processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa (LÜCK, 2006, p. 98).

Para a autora, o objetivo de tais mudanças “paradigmáticas” é para se concluir:

que são necessárias modificações sensíveis no contexto da educação brasileira, a fim de que o país como nação e sua população possam participar da globalização da economia e internacionalização técnico-científica, tanto usufruindo de seus benefícios com fazendo parte integrante desse movimento internacional (LÜCK, 2006, p. 22).

Lück (2006, 2006b) afirma que a gestão educacional é o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino e das escolas com democracia combinada com métodos de organização, de autocontrole dos processos para a produção de resultados para maximizar as ações e as oportunidades. “A boa gestão é, pois, identificada, em última instância, por esses resultados (LUCK, 2006, P. 16)”.

De acordo com Hidalgo, a perspectiva de Lück “busca a construção de uma análise técnica, desprovida de aspectos políticos, portanto sem discutir os fins e objetivos da

educação, restringindo as preocupações às formas de se obter maior eficiência” (HIDALGO, 2008, p. 146).

Esses autores, imbuídos dos princípios dos princípios do modelo sistêmico de gestão, buscam a definição de critérios administrativos para que a organização escolar atinja ótimos níveis de desempenho, sem que sejam consideradas as dimensões socioeconômicas, políticas e culturais do contexto atual. Quando assim o fazem, na verdade assumem uma postura política de aceitação e até mesmo de identificação de princípios válidos para organizações de distintas naturezas, generalizáveis para gestão escolar. Desse modo, contribuem para que se ocorra uma adequação do sistema de ensino à dinâmica colocada em curso pelo sistema socioeconômico [...] HIDALGO, 2008, p. 146

A gestão escolar a partir da concepção acima deixa de considerar a estrutura social onde está assentada a escola, ao fazer esse processo, trata a instituição como algo exclusivo e autônomo. Afasta da análise a economia e a política essas em uma sociedade de classes como a brasileira limitam e determinam a gestão. Nesse sentido, a gestão como tratada por Lück, não se coaduna com o defendido nesta tese. Para superar a democracia limitada, o controle do Estado pelas classes possuidoras, a incipiente participação da maioria da população nos espaços de poder, os conflitos de classe é que a gestão não pode ser vista como um procedimento interno do espaço escolar, para que a educação seja para todos é necessário pensar a gestão também para além dos muros da escola. Claro está que ela não depende somente da liderança do gestor ou de competência administrativa, se assim fosse bastaria formar os diretores nessas duas áreas, mas como se verifica a democracia limitada, a falta de recursos, a centralização das decisões nos órgãos de cúpula impede, na maioria das vezes, uma efetiva gestão democrática.

Lück considera as eleições para a direção das escolas importantes, mas ao restringir a gestão democrática à figura carismática do diretor transforma-o em executor de tarefas burocráticas, que passa a ser líder quando mascara o conflito social na escola e passa a ser defensor a-crítico das políticas educacionais de governo, porque cumpre implantá-las no menor tempo com o mínimo de recursos financeiros e humanos. A liderança do diretor é utilizada para controlar administrativamente a escola e para reduzir os conflitos sociais decorrentes da formação social brasileira. Os “pactos” e as “reformas da educação” apresentados recentemente, por diversos sistemas, como a solução para a qualidade da escola fazem do diretor “correia de transmissão” de uniformidades curriculares e administrativas emanadas do governo, ao focar a gestão da escola como procedimento administrativo interno as idéias de Lück atendem a esses interesses que não levarão a uma democracia substancial.

2.4.1.3 As gestões educacionais com base no gerencialismo

Tem crescido em muitas escolas a chamada pedagogia da empresa educacional. Essa é uma forma de gerenciar a escola como uma empresa. Essa forma de gerir as escolas são: “a gestão estratégica na escola que aprende (GOMES, 2009, p. 93)”; “a pedagogia empresarial nas organizações que aprendem (ABRANTES, 2009, p. 16); a “gestão estratégica escolar (ROSA, 2005, p.40); “o entendimento do mercado com o sucesso do empreendimento educacional (CARDIM e COLOMBO, 2010, p. 38). Para esses autores a escola é uma “empresa especializada -, a exemplo de qualquer outra, precisa de ter um comportamento padrão, que seja reconhecido pelo seu público atual e potencial (ROSA, 2005, p. 47)”.

Os defensores da escola como empresa citados acima se amparam nas obras de Peter Drucker (2010). Esse autor preconiza que a administração tem três responsabilidades: “o desempenho da instituição para a qual os gestores trabalham, tornar o trabalho produtivo e o trabalhador realizador, e administrar impactos e responsabilidades sociais (DRUCKER, 2010, p. 17).”

Para Drucker

A palavra “administração” tem séculos de idade. Sua aplicação ao órgão governante de uma instituição, e particularmente a uma empresa de negócios é de origem americana. “Administração” denota tanto uma função como as pessoas que a cumprem. Denota uma posição social e autoridade, mas também uma disciplina e um campo de estudos (DRUCKER, 2010, p.46).

Ainda para o mesmo autor, o gestor desenvolve cinco “operações básicas” (DRUCKER, 2010, p. 52): o gestor estabelece objetivos, o gestor organiza, o gestor motiva e comunica, o gestor faz medições e o gestor desenvolve pessoas.

Vincent de Gaulejac (2007) chama essa forma de gestão como ideologia do poder gerencialista e ela ocorre devido a fragmentação da pós-modernidade que ele denomina de hipermodernidade¹⁴. “A sociedade gerencial nada mais é do que um sistema que tem, no centro, o universo econômico, social e cultural ditado pela empresa (GAULEJAC, 2007, p.11)”. As empresas ao otimizar e racionalizar o funcionamento estabelecem o pragmatismo das ações, em que vale o interesse da instituição, “diante do pragmatismo e da eficácia, as considerações éticas e humanas devem se apagar (GAULEJAC, 2007, p.25)”.

¹⁴ “A modernidade se caracteriza pela valorização da razão, do progresso e do indivíduo. A noção de hipermodernidade descreve a exacerbação das contradições da modernidade, particularmente a dominação “irracional” da racionalidade instrumental, a realização de progressos tecnológicos e econômicos que são os fatores de regressões sociais, a conquista de autonomia dos indivíduos, que os põe em dependência (GAULEJAC, 2007, p. 33)”.

Para Gaulejac (2007), o gerencialismo é um aprofundamento do fordismo, do taylorismo e da tecnocracia. Considera que o modelo fordista estabeleceu uma racionalização na produção para uma alta contínua dos lucros das empresas, a partir daí as outras formas de administração provocam uma subjugação do humano:

[...] o taylorismo provoca uma instrumentalização do humano, e cada indivíduo deve adaptar-se à linha de montagem, à máquina, à mecânica. A tecnocracia gera uma normalização do humano, e cada indivíduo deve se adaptar a normas, regras, processos. A gestão gerencialista gera uma rentabilização do humano e cada indivíduo deve tornar-se o gestor de sua vida, fixar-se no objetivo, avaliar seus desempenhos, tornar seu tempo rentável (GAULEJAC, 2007, p.177)

Assevera Gaulejac (2007) que no campo da educação a ideologia gerencialista transforma os sujeitos de direito que são os alunos em consumidores e clientes. “É sem dúvida no campo da educação que a pressão da ideologia gerencialista é mais evidente e inquietante. Transformar as crianças em clientes do sistema educativo representa, com efeito, uma regressão maior em relação à “escola republicana” (GAULEJAC, 2007, p.265).”

Como tal, a ideologia gerencialista é a base das mais recentes reformas educacionais nos sistemas públicos e passa a ser a forma que norteia a administração da escola privada. A ideologia inclusive tem um vocabulário próprio

os termos são eloquentes: pragmatismo, qualificação, tolerância zero, gestão de proximidade, encontramos aqui todos os elementos das teorias do capital humano. O sistema educativo deve produzir, conforme esse programa, alunos empregáveis, adaptados ao mercado do trabalho e às “necessidades da economia”. Em uma sociedade de mercado, cada aluno deve assimilar desde muito cedo os cânones da ideologia gerencialista (GAULEJAC, 2007, p.267).

Para o autor, o gerencialismo é a figura atual do capitalismo financeiro e mundialização na gestão. “A finalidade desse “sistema” é transformar cada indivíduo em trabalhador e cada trabalhador em instrumento adaptado às necessidades da empresa” (GAULEJAC, 2007, p. 308).

Esse item da gestão como gerencialismo foi apresentado, pois se considera que a crítica a uma administração voltada para a geração de lucros deve ser cada vez mais precisa. Hoje a crítica a uma gestão de resultados quantificáveis deve ir além da negação do modelo fordista, do taylorismo ou do tecnoburocrata, ela deve explicitar as novas ideologias presentes na administração.

Houve na área da gestão um aprimoramento da gestão empresarial que hoje se mostra sistêmica, subjetiva, que valoriza o empreendedor, que busca o aprendizado de todos e que deve gerir pessoas. Hoje a gestão gerencialista trabalha com a valorização do líder, a empresa

passa a ser instituição que aprende, com essa característica humana, são radicalizados os processos de pertença à empresa, aproximando-a do trabalhador, como se ele fosse da família.

O gerencialismo humaniza a administração seca e objetiva do fordismo, pois possibilita, por meio da gestão das pessoas que naquele espaço sob a responsabilidade do gerente, ela tenha alguma flexibilidade. O gerencialismo mascara o peso da estrutura do taylorismo, pois concentra a administração na pessoa e o torna empreendedor. E suaviza a administração tecnocrata ao incorporar a subjetividade e a criatividade dos envolvidos no local de trabalho.

Consoante Nogueira (2005), a administração gerencial é uma forma da gestão focada em resultados, dando mais autonomia nos procedimentos. Refere-se a

[...] um caminho “pós-burocrático”, do qual a “administração gerencial” seria a expressão adequada: controlar mais os resultados do que os procedimentos, conceder maior autonomia aos órgãos públicos, descentralizar estruturas e atividades, flexibilizar procedimentos, de modo a que se configurassem ambientes mais competitivos, ágeis e responsáveis perante os cidadãos-consumidores. (NOGUEIRA, 2005, p. 47)

Tais ajustes da gestão com base nas ideias pós-modernas não enfrentam o poder do mercado e o objetivo do lucro da empresa, aliás, o transforma em fato imutável por meio da ideologia da eficácia e eficiência. O gerencialismo como ideologia da administração valoriza o gestor para tornar a exploração do trabalho e objetivo do lucro como parte de sua doação e cabe ao gestor ser criativo para driblar os problemas. Assim, considera-se competente o gestor que consegue superá-los com criatividade e malabarismo.

Ao se tratar da gestão das escolas esse processo gerencialista tem incidido diretamente no cotidiano do trabalho educativo.

Dessa forma, as teorias clássicas de administração de empresa que foram incorporadas à gestão da educação buscam a produção de resultados, como, por exemplo, a melhoria dos índices educacionais. Considera-se que o resultado almejado é um fim da administração de qualquer instituição, entretanto se esse resultado já é predeterminado e visa somente racionalizar procedimentos e reduzir custos, o que se tem é um fim numérico ou contábil que não necessariamente a formação de sujeitos autônomos.

As políticas de avaliação institucional no Brasil foram assumidas como medidas de eficácia e eficiência de política pública. Por exemplo, foi estabelecido que escolas, professores e alunos devem produzir resultados para melhorar os índices educacionais. Esses

estão circunscritos, quase somente, ao atendimento percentual, por aluno e escola, do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). A sociedade brasileira e em particular a comunidade escolar compreendem que a educação deve produzir resultados, é inaceitável um sistema educacional que produz graves distorções e fracassos. O foco no resultado conduz a educação básica e suas escolas à busca do alcance e até da superação de um índice pré-estabelecido. Tal índice permite o “ranquiamento” das escolas estabelecendo como pauta de uma instituição pública a competição para ocupar os primeiros lugares. Se a escola fracassar a consequência será a punição, ao mesmo tempo em que o professor que produzir resultados de sucesso será premiado pelo mérito, e punido pelo fracasso aquele que não conseguir sucesso. Enfim, o foco é a produção de um resultado; tudo deve se voltar para o resultado.

A produção de resultados é o foco das teorias da gestão que acolheram as teses da administração clássica e da ideologia do gerencialismo, que na prática transplantaram a administração empresarial para a escola. Como uma empresa a escola, para essas teorias, deve ter foco no resultado e tudo o mais fica submetido a essa busca incessante. O resultado, nesse sentido, parece e é algo separado do restante, embora, contraditoriamente, a produção dele dependa da estrutura, dos procedimentos, dos recursos humanos envolvidos e dos objetivos projetados. O foco no resultado é a transposição do procedimento empresarial que existe desde o fordismo para todas as instituições da sociedade, inclusive e, especialmente, as escolas.

A gestão da educação e da escola, sob a perspectiva das ideias pós-modernas, revela que houve um abandono das análises políticas e econômicas da administração escolar, inclusive de análises estruturais que visam à transformação da sociedade. Essas análises pós-modernas reconhecem os conflitos internos, os entraves burocráticos, mas indicam a possibilidade de mudança a partir de uma visão sistêmica da gestão ou, ainda, de qualidade da gestão ou do líder que a conduz.

2.4.2 A gestão educacional democrática

A gestão democrática da escola no Brasil é princípio da educação nacional erigido a status constitucional (Inciso VI do Art. 206 da CF). Um princípio legal, quando previsto na Constituição é genérico e norteador e deve estar presente em todas as normas infraconstitucionais.

Uma interpretação da norma deve ser sistemática, evitar contradições, ser integradora e harmônica. Normalmente, o princípio é geral, dele decorre regulamentações que garantam a plenitude do direito. Na Constituição o Brasil é definido como Estado Democrático de Direito e há a opção clara pela democracia representativa e direta (Parágrafo Único, Art. 1º, CF). Dessa norma decorrem as eleições em todos os níveis dos Poderes, ou seja, um princípio escrito em duas linhas garante a regularidade eleitoral e a alternância de poder.

No caso da gestão democrática da escola, ocorreu o contrário, o princípio da constituição é aberto dando possibilidades a todas as formas de gestão participativas, mas ao regulamentar essa norma geral a lei ordinária n. 9.394/1996 (LDB) manteve-a como princípio da educação nacional (inciso VIII, Art. 3º) deliberando que essa será exercida na forma da LDB e nas leis dos sistemas de ensino. No Art. 14 a lei prescreve que os sistemas de ensino definirão as normas para a gestão democrática da educação básica e conforme os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

Essa restrição do princípio constitucional influenciou a maioria absoluta dos sistemas de educação tanto que a maioria restringe a gestão democrática a eleição do diretor de escola, relegando a segundo plano toda a abrangência de uma gestão escolar em que todos participem.

Esses são um dos entraves para que as escolas públicas brasileiras sejam democráticas, gerando uma democracia limitada e, muitas vezes, tutelada.

Conforme Costa (1996, p. 55-65) uma escola democrática possui indicadores específicos: desenvolvimentos de processos participativos na tomada de decisões; decisões colegiadas e consensos partilhados; valorização de comportamentos informais; estudo do comportamento humano; correção de desvio; visão harmoniosa e consensual da escola e desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

A gestão é um instrumento para efetivar a democracia na escola. Assim qualificada é gestão democrática. Nesse contexto, é uma crítica as teorias clássicas da administração e ao gerencialismo. “Como se percebe, na voz dos defensores da aplicação, na escola, dos princípios e métodos da administração geral – a qual, na verdade, não é propriamente geral,

mas especificamente capitalista (PARO, 2011, p. 37)”, tendo por base o capitalismo, as teorias clássicas e seus sucedâneos não tratam da especificidade de instituição educativa.

A escola tem por objetivo formar sujeitos mediados por outros sujeitos, esses cidadãos autônomos, advindos dessa relação de aprendizagem, se assim forem, não se contentam em serem mercadorias ou máquinas ou mesmo um mero aparato na linha de produção, nesse sentido o objetivo da escola é antagônico ao objetivo da empresa:

[...] embora os produtos (bens ou serviços) dessas empresas sejam diferentes uns dos outros, o objetivo final (o lucro) é comum a todas elas, por isso podem se guiar pelos mesmos princípios administrativos, apenas adaptando seus métodos e técnicas à especificidade de seu produto. O mesmo não ocorre com a escola, cujo produto, o cidadão autônomo e sujeito do desenvolvimento de sua personalidade, não é apenas diferente do produto de qualquer empresa, mas o resultado da busca, pela escola, de objetivos antagônicos aos da empresa tipicamente capitalista (PARO, 2011, p. 37)

A gestão deve ser uma prática mediadora em que os meios precisam se adequar aos fins. A eficácia e a eficiência buscada estão submetidas ao fim da educação que é formar cidadãos autônomos, sujeitos de sua história. A gestão como práxis mediadora acontece na democracia.

[...] Uma gestão desse tipo [democrática] opera além do formal e do burocrático e compromete-se abertamente com o aprofundamento da participação e da composição dialógica, bases vivas de uma nova e mais avançada estrutura de autoridade. [...] Ela é essencialmente dialógica, comunicativa. Assimila as organizações como espaços éticos e políticos que interagem de modo ativo com a vida, são povoados por pessoas, desejos e interesses que precisam ser recompostos e que não podem ser simplesmente “gerenciados” (NOGUEIRA, 2005, p. 237).

A democracia é um processo totalizante e includente, busca a participação de todos e no espaço da escola realiza-se desde a eleição do diretor até o processo didático-pedagógico.

Boron (2001) infere que a democracia é para ampliar a participação, mas quanto mais há essa ação a primeira oposição é o capitalismo:

[...] a democracia está impulsionada por uma lógica includente, incorporativa e participativa, tendencialmente orientada para a criação de uma ordem política baseada na soberania popular. Uma democracia merecedora desse nome supõe a completa identificação entre o povo e o “demos” da polis. Entretanto, nas diferentes fases da evolução de capitalismo democrático, esta identidade esteve muito longe de ser satisfeita. Exclusões de diversa natureza impediram, até datas bastante recentes, a participação das mulheres, dos trabalhadores, dos analfabetos, dos imigrantes internos, de certas etnias estigmatizadas [...] e várias outras categorias sociais diferentes. Se a democracia é governo “do povo, pelo povo e para o povo”, como reza a fórmula de Abraham Lincoln, a participação do povo não pode deixar de ser irrestrita e sua inclusão total e plena (BORON, 2001, p. 178-179).

Consoante Paro (2008) a gestão democrática dá-se na relação humana e essa, na escola, é acrescida da ação pedagógica intencional necessariamente dialógica e não autoritária:

Por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o *processo pedagógico*, necessariamente dialógico, não-dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à *escola pública* enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber. (PARO, 2008, p. 108). (grifo no original).

Segundo Boron, o principal óbice a realização da democracia é a sociedade comandada pelo mercado, mas, contraditoriamente, é nele que a democracia revive ainda que burguesa. Enquanto processo, a democracia é incluyente; o mercado é excluyente. Se a gestão democrática é dialógica, o mercado tem só a voz do lucro.

[...] enquanto a democracia se orienta tendencialmente para a integração de todos, conferindo aos membros da sociedade o *status* de cidadão, o mercado opera sobre a base da competição e da “sobrevivência dos mais aptos” e não está em seus planos promover o acesso universal da população a todos a seus bens. [...]. A lógica da democracia é a de um jogo de somas positivas. A de mercado é a de um jogo de somas que se anulam: o lucro do capitalista é a insuficiência do salário. Logo, no mercado, para que alguém ganhe, o outro tem que perder (BORON, 2001, p. 180-181).

A gestão democrática é integradora e respeita os direitos humanos. É dialógica e processual. Preocupa-se com os fins que buscam atender a todos e submetem os procedimentos administrativos ao processo participativo.

De acordo com Apple e Beane (2001), as condições para uma escola ser democrática são as seguintes:

1. O livre fluxo de ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”.
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo.
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. (APPLE e BEANE, 2001, p. 17).

Para Saviani,

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (SAVIANI, 1983, p. 54).

Assim discutir a gestão democrática da escola pública evoca diferentes aspectos. Esses surgem do fato do quê se pretende no percurso da pesquisa que dá base a essa tese. A gestão democrática da escola na legislação brasileira é princípio constitucional. Não se pretende discutir se a gestão deve ser democrática ou não. É direito e dever.

Cury (2001a) ao comentar a norma constitucional cita o:

[...] inciso VI do artigo 206, que põe a *gestão democrática* como princípio da educação pública. A gestão democrática pode ser lida por contraste com a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido hegemônica na condução da coisa pública. A gestão democrática é mais do que exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados. [...]. (CURY, 2001, p. 55).

O princípio constitucional da gestão democrática garante o direito, mas é somente a prática do processo dialógico, incluyente e participativo que tornará real a norma.

Conforme afirma Paro (1996), a práxis da administração escolar deve superar o autoritarismo, a tradição patrimonialista e a administração voltada somente para o lucro ou a produção:

Por isso, uma teoria e prática de Administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira mais adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social (PARO, 1996, p. 160).

A gestão democrática, se o objetivo for ter sujeitos autônomos que vivam em uma sociedade para todos, é a maneira mais adequada para gerir ou administrar uma escola. A gestão feita com democracia constrói-se no cotidiano, na relação entre os humanos. Assim adverte Gaulejac:

A democracia se constrói todos os dias pelo estabelecimento cotidiano de relações humanas, que de nenhuma forma são dadas nem totalmente predeterminadas, mas se inventam e se desfazem em função das situações, das relações de força, dos conflitos, das ações realizadas de comum acordo. Construir solidariedades concretas, tornar o mundo menos injusto, pacificar as relações entre os homens, combater as incivildades, celebrar as virtudes de hospitalidade, contribuir para o bem comum, dar oportunidade à alteridade – é na ação cotidiana de cada um que a democracia pode-se reforçar. (GAULEJAC, 2007, p. 283).

A democracia na sociedade levada a sua totalidade forçosamente levará a transformação social, dada a sua incompatibilidade com uma sociedade de classes. A democracia na escola não se coaduna com centralização, estandartização, normas rígidas, currículo único, comportamentos uniformes, decisões unívocas e competição.

Cabe ao gestor ser a expressão do diálogo, da participação, da solidariedade, da busca do bem comum, do valor à alteridade e compreender a contradição social e os conflitos gerados na administração e na aprendizagem por uma sociedade excludente, compreendo a escola como espaço de cidadania para garantir o direito de todos.

No próximo capítulo, o enfoque será na História da Educação em Goiás por meio do recorte da gestão e da participação.

CAPÍTULO III

A GESTÃO E A DEMOCRACIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

[...] O Coelho Branco colocou seus óculos. `Por onde devo começar, se Vossa Majestade permite?`, ele perguntou. `Comece pelo começo, disse o Rei com muita gravidade, `e siga até o fim: daí pare.` [...].(CARROLL, 2009, p. 105-106)

3.1 A História da educação em Goiás: o recorte por meio da gestão e da democracia

Neste capítulo, tratar-se-á da gestão democrática na escola pública em tempo e momento concretos. Para tanto, far-se-á uma inserção na História da Educação em Goiás. O foco volta-se para a análise da gestão, da estrutura da escola e da participação da comunidade no espaço educativo ao longo da história da educação escolar no estado. O objetivo é verificar a garantia do direito à educação para todos e do dever do Estado de fazer a política pública de educação com qualidade socialmente referenciada, ambos mediados pela democracia.

As categorias democracia e gestão democrática servirão de norte para a leitura da estruturação da história da educação em Goiás, desde o primeiro professor nomeado no estado em 1787 até a consolidação da eleição de gestores escolares em 2010, com foco no sistema de educação e nas leis de diretrizes que estruturam o serviço da educação escolar para a população goiana.

A partir de 2003, o Conselho Estadual de Educação, na composição determinada pela Lei Complementar Estadual n. 26/1998 (LDB de Goiás), passou a normatizar o processo de gestão democrática nas escolas públicas estaduais de educação básica, atuando, às vezes, como órgão indutor e executivo do processo de escolha dos gestores escolares, outras vezes como mediador e garantidor da democracia na escola. Essa forma distinta e singular de atuação do Conselho de Goiás faz parte de um processo específico de configuração de um sistema de educação, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/1996).

Além da história da gestão do sistema de educação escolar, o foco incidirá sobre as leis que criaram o Sistema Educativo de Goiás, consoante denominação atual estabelecida pela terceira LDB de Goiás (Lei Complementar n. 26/1998). Em Goiás, as leis de diretrizes da educação foram sancionadas em 1962, em 1980 e em 1998.

Saviani (2008b) alerta para o cuidado da divisão em fases da história da educação. É mais comum, segundo o autor, a divisão tradicional marcada pelas mudanças político-administrativas e, nelas, situar a história da educação. Sob seu entendimento, tais períodos não conseguem abranger as múltiplas dimensões da política educacional. Saviani, então, propõe períodos que tratam das ideias pedagógicas subjacentes à instituição de estabelecimentos escolares, mesmo que rudimentares ou altamente estruturados. Por isso, sua obra se chama *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. A preocupação revelada pelo autor é real, pois ao dividir de forma tradicional, por exemplo, educação na colônia, educação no império e educação na república, corre-se o risco de “normalizar” todo o espectro educativo na forma preconizada pela legislação, que, na verdade, é a concretização legalista de quem detém a hegemonia do modo de produção.

A divisão proposta por Saviani (2008b) pode ser inserida nas particularidades dos períodos tradicionais, é uma visão a partir das ideias pedagógicas históricas que se plasman na divisão tradicional da História do Brasil. Os períodos macro estabelecidos na História da Educação Brasileira servem para compreender o processo histórico de diversas formas, pois “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1998, p. 15). Reconhece-se ser mais importante o *locus* social de onde se parte para historicizar o fenômeno educativo, do que a divisão em períodos, que é eletiva e seletiva. Neste trabalho, a opção é tentar descobrir se a educação escolar, praticada por instituições públicas, vinculadas ao sistema estadual de Goiás, atende com qualidade social a maioria da população e se: ao fazer esse atendimento garante espaços pedagógicos, políticos e sociais de gestão democrática do processo educativo.

Conforme Cury (1985, p. 14), “a educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social”. O recorte histórico terá por objetivo compreender como se deu a política pública de educação em Goiás, com foco, na última metade do século XX e na primeira década do século XXI. As relações, como sabido, são determinadas pelas condições sociais, econômicas e políticas da sociedade capitalista brasileira.

Toma-se como referência para este recorte histórico a obra de Bretas (1991). A opção feita, pelo autor foi por uma divisão periódica tradicional da história da educação goiana. Para o autor, o período colonial da instrução pública em Goiás estende-se de 1787 a 1822, o período imperial de 1822 a 1889 e o republicano de 1889 a 1930. A história da instrução pública em Goiás começa no ano de 1787, pois somente neste ano foi nomeado um professor

(mestre) para a capitania de Goiás “nos primeiros 65 anos de sua existência, a Capitania de Goiás não viu escola”¹⁵ (BRETAS, 1991, p. 46). Isso quer dizer que o existido antes era fruto da iniciativa de particulares, mas não uma ação estatal para a constituição de instituições escolares públicas, mesmo assim o subsídio literário¹⁶ foi cobrado por 14 anos sem que fosse utilizado com a educação!

Bretas (1991), com a descrição detalhada que lhe era peculiar, retrata a situação das escolas e dos professores. A escola funcionava em uma sala ampla, na casa dos professores, geralmente alugada. Essa sala deveria ser mantida e organizada pelos professores. Os móveis e materiais eram rudimentares. A turma de alunos era multisseriada. A ideia de separar turmas por idade e construir espaços públicos específicos para escolas só se torna realidade, em Goiás, a partir da segunda metade do século XIX.

A remuneração dos mestres não lhes garantia as condições mínimas de subsistência por isso

[...] tinham que recorrer a outros meios, como o fazer roças de mandioca e milhos, nos seus quintais, se estes eram grandes, ou em algum mato devoluto próximo ao arraial. E como não podiam comprar escravos para esse mister, costumavam sacrificar algumas horas de aula (e os meninos achavam isso bom), e levar toda a classe, em pequenos e festivos “mutirões”, para a ajudarem a roçar, plantar, cultivar e colher, nas épocas apropriadas. [...] (BRETAS, 1991, p. 87-88).

Ao longo do estudo de Bretas (1991) percebe-se a precariedade do serviço educacional. O autor procura desvendar no que tange ao pagamento dos professores. Ouve-se, comumente, que a remuneração dos professores era semelhante aos altos cargos do judiciário, no entanto, o que se verificou é que o salário pago aos docentes não garantia a sua subsistência. Existiam vagas para o cargo de professor, porém não havia profissionais. Eram feitos concursos, entretanto, não eram regulados por leis próprias.

Como ilustração reproduz-se a comparação que Bretas (1991) entre o valor da remuneração do professor de primeiras letras no século XVIII com os valores de 1987 – quando escrevia esse trecho de sua obra (BRETAS, 1991, p. 78). O mestre auferia 8\$350 réis mensais o que equivalia, à época, a 35 quilos de carne bovina pronta para a venda no açougue.

¹⁵ Os historiadores de Goiás afirmam que a “descoberta de Goiás” ocorreu em 1722, portanto, 222 anos depois da chegada de Cabral, daí essa divisão temporal diferenciada (BRASIL, 1982, p. 23; PALACIN e MORAES, 1994; ALENCASTRE, 1979).

¹⁶ O subsídio literário consiste no primeiro imposto vinculado para a educação. Foi criado por um Alvará Real de 15/2/1773. Em Goiás, foi criado pelo Governador e Capitão General José de Almeida Vasconcelos de Soveral e Carvalho em 10/11/1774 (BRETAS, 1991, p. 43). Era cobrado da população um real (moeda da época) de cada arrátel (459 gramas ou uma libra) de carne vendida e 10 réis por canada (2.662 litros ou quatro quartilhos) de aguardente da terra (SAVIANI, 2008b, p. 98).

Era equivalente, ainda, à metade de um boi no valor aproximado de 16\$820 réis. Em 1987 isso equivalia a quase um salário mínimo, cujo valor em cruzados era de Cz\$ 1.368,00 ou US\$ 67,45 dólares. Convertendo de forma direta¹⁷ o dólar pelos valores de hoje teríamos um salário de R\$ 105,22.

Em meados de julho de 2011, o valor da carne bovina “de primeira” custava R\$ 15,00, que multiplicado por 35 quilos dá o valor de R\$ 525,00. Se a carne bovina for “de segunda” que está em torno de R\$ 10,00 o quilo dará R\$ 350,00. Um novilho para venda nessa mesma data custava, mais ou menos, R\$ 870,00 e a metade seria R\$ 435,00. Com tal comparação, em 2011, o valor do salário mínimo seria R\$ 545,00. Ao se considerar que o valor do dólar é R\$ 1,57, o salário mínimo brasileiro equivale a US\$: 347,13. O salário inicial dos professores públicos estaduais de Goiás neste ano de 2011, é R\$ 1.084,00 ou 1,98 salários mínimos.

Embora, conforme constatado, não seja possível precisar o valor exato de um salário de professor no século XVIII e de compará-lo com o salário de hoje, o que fica evidente é que o pagamento pelo trabalho docente sempre foi muito injusto, considerando as atribuições e responsabilidades docentes. Acrescenta-se a isto o atraso, naquela época, de até cinco anos, ainda que a pessoa tivesse contatos no governo para receber (BRETAS, 1991, p.82). É lícito registrar que a injustiça em relação ao salário do professor perdura, pois até dezembro de 2011, o Governo de Goiás não cumpria a Lei do Piso Nacional dos professores (Lei 11.738 de 16/7/2008).

Retoma-se o estudo da periodização de Bretas (1991) em que o autor divide a educação em Período Colonial (1787-1822), em Período Imperial (1822-1889) e em Período Republicano (1889-1930)¹⁸.

3.1.1 Período Colonial

O autor ao discorrer sobre a instrução no Período Colonial trata da Educação Jesuíta de 1500 a 1759 e da Escola Régia de 1759 a 1827. Essa etapa finaliza com a primeira lei de educação do país independente (BRETAS, 1991).

¹⁷ Alerta-se que é preciso ter cuidado com conversões financeiras diretas, pois a configuração social hoje é diferente daquela do século XVIII, ao longo dos anos as moedas sofrem variações, dependendo da situação do país e da produção das mercadorias. O sal, por exemplo, era raro na época, hoje é de fácil aquisição o que modifica a análise do gasto para se “salgar” a carne naquele momento e o que seria gasto hoje.

¹⁸ Bretas (1991) embora anuncie na introdução de sua obra e na periodização do sumário que o seu texto irá até 1930 no fim faz uma análise da expansão do ensino após a Revolução de 1930, limitando sua análise até 1962 com a criação das universidades goianas.

A educação brasileira de 1500 a 1759 foi determinada pela Companhia de Jesus, congregação de religiosos da Igreja Católica. A igreja a partir de 1517 começou o movimento na Europa Ocidental chamado de Contra-reforma como reação a Reforma Protestante iniciada no centro da Europa por Lutero, religioso dissidente do catolicismo. O padre espanhol Inácio de Loyola e outros confrades fundaram a Companhia em 1534. Essa congregação se caracterizou pela defesa da ortodoxia católica e por sua ligação direta com o papado (HOORNAERT, 1983, FAUSTO, 1995, BOSI, 1992, SAVIANI, 2008b). O terreno fértil para o crescimento e o trabalho da Companhia foi a península ibérica onde estavam os reis católicos espanhóis e portugueses. A fórmula apresentada era a conquista do novo mundo para o catolicismo, nesse sentido o controle da educação era fundamental. A Companhia da Jesus, então, dirige sua atenção para a América Latina (BRETAS, 1991; HOORNAERT, 1983).

Saviani (2008b, p. 31) periodiza essa etapa a partir de 1549 com a chegada do padre Manoel da Nóbrega e a denomina “período heróico” com a adoção da *Ratio Studiorum*¹⁹, projeto pedagógico jesuítico. Bretas (1991) e Saviani (2008b) registram que a Reforma decretada pelo Marques de Pombal determinou a expulsão dos jesuítas da América Portuguesa em 1749. Pombal, primeiro ministro português, adepto do iluminismo esclarecido europeu, objetivou com suas reformas de instrução pública levar as luzes à Portugal (SAVIANI, 2008b, p. 35).

Brzezinski, no que concerne à escola pública goiana, assevera:

Nem jesuítas, nem leigos, nem religiosos de outras ordens, portanto, parece ter-se dedicado ao ensino elementar, nessa ocasião, na capitania goiana. A falta de um plano global de ensino ou mesmo de uma rede regular de escolas, a inexpressiva frequência às aulas existentes e a irrisória remuneração do professor conduzem a afirmação de que não houve instrução pública em Goiás no século XVIII e ela foi embrionária no século XIX. (BRZEZINSKI, 1987, p. 27).

Se, durante o período dos jesuítas, a escola era incipiente com Pombal tampouco houve um investimento consistente na educação escolar. A chamada Escola Régia comandada por leigos não se estruturou suficientemente na Colônia.

¹⁹ O *ratio studiorum* era o método de formação dos padres jesuítas. O padre era formado para ser evangelizador e educador. No seminário nos dois primeiros anos se estudava a Moral, no biênio seguinte as letras clássicas: latim, grego e hebreu. Essa primeira etapa se concluía com três anos de Filosofia, onde se incluía o estudo da matemática, astronomia e física. Para exercer o magistério superior o jesuíta estudava quatro anos de Teologia mais dois de especialização na disciplina em que ia lecionar e, por fim, mais um de formação pedagógica. Essa formação de 14 anos de estudos não era exigida para ensinar nas “escolas de ler e escrever”, mas ao ensinar nelas o sacerdote aplicava o método para seus alunos (BRZEZINSKI, 1987, p. 20-22)

Não se cogitava de dar instrução a todos, porque à maioria das pessoas bastava a instrução que recebiam dos párocos (instrução religiosa); a muitos bastaria que soubessem simplesmente ler, escrever e contar; a outros, que se destinariam aos serviços públicos, que recebessem boa instrução na Gramática Latina, e finalmente a uns poucos caberiam melhores e mais aprofundados conhecimentos lingüísticos, para ingresso nas academias, onde se formam homens de Estado (BRETAS, 1991, p. 38).

A crise do cristianismo na Europa, que provocou a divisão entre católicos e protestantes, influenciou a educação nas colônias de Portugal e da Espanha. Pois por uma espécie de partilha de almas a igreja católica passou a controlar diretamente a educação do “novo mundo”. A escola dos jesuítas tinha um método aprovado e controlado pela cúpula da igreja católica com o objetivo de ensinar a ler e escrever, mas também para educar para a fé. Os jesuítas estabeleceram uma rede pequena e rudimentar com auxiliares treinados e com a aliança com os proprietários portugueses, a reforma pombalina desestruturou esse trabalho feito desde o início da colonização até 1549.

A educação na colônia não era estruturada, não possuía recursos, não tinha setor administrativo próprio e nem carreira de magistério da Europa eram enviados ordens e métodos a serem executados sem a devida estrutura.

3.1.2 Período Imperial

Findo o período colonial, o governo do Império recém criado do país independente inicia a discussão formal de instrução pública. O Parlamento do Império, em 1826, instalou a discussão sobre a instrução pública no Brasil (SAVIANI, 2008b). A reforma educacional proposta por meio do projeto do Deputado Cunha Barbosa pretendia dividir o ensino em quatro graus: o primeiro grau eram as “pedagogias” que compreendia o ensino de ler e escrever, princípios de aritmética e conhecimentos morais, físicos e econômicos; o segundo grau eram os “liceus” que preconizavam a formação profissional relativo à agricultura e ao comércio, principalmente. O terceiro grau denominado “ginásios” era o estágio do estudo aprofundado e as “academias”, o quarto grau com seis classes distintas: ciências matemáticas, ciências físicas, ciências da saúde do homem e dos animais úteis ao homem, ciências sociais ou jurisprudência política; ciências militares e ciências navais.

De acordo com Bretas (1991) e Saviani (2008b), houve uma série de tentativas de reformas. Nesse ínterim, foi adotado o Método Mútuo ou lancasteriano²⁰, inglês, com visível

²⁰ Consoante Brzezinski “O método de ensino mútuo foi introduzido na Inglaterra, em 1797, por Andrew Bell e desenvolvido por Joseph Lancaster. Por meio de alguns monitores e num número suficientes de ‘decuriões’, escolhidos entre os estudantes mais adiantados, seria impossível a um único professor dirigir a instrução de centenas de alunos [...]” (BRZEZINSKI, 1987, p. 28, nota de rodapé 10).

influência militar. Foi a primeira tentativa de desenvolver o ensino elementar público no país. Esse método, embora de caráter estatal segundo a lei, foi implantado em poucas províncias. Houve uma transferência direta do método sem as indispensáveis formação pedagógica, financiada pelo Império, aos mestres que o implantaram a adequada estrutura física.

Diante do insucesso da implantação do método mútuo, a “reforma Leôncio de Carvalho”, em 1879 (SAVIANI, 2008b, p. 136; BRETAS, 1991, p. 236), retomou o método intuitivo, também chamado “lições de coisas”, entendido como uma orientação segura do professor para seus alunos. Sendo assim, o professor se baseava em manuais, dentre eles o primeiro a ser usado foi *Primeiras lições de coisas* do americano Normam Allison Calkins (1870), traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado em 1886 (SAVIANI, 2008b).

Essas reformas na capital do Império deixaram os políticos e educadores goianos atordoados como se esperassem para ver o resultado concreto de tantas propostas de mudanças na política de educação. Por isso, a primeira lei de ensino em Goiás data de 23 de julho de 1835 (Resolução 13):

No seu primeiro artigo a lei n. 13 dispõe que “haverá na província escolas primárias de 1º e 2º graus”. Na de primeiro grau se ensinará a ler, escrever, prática das quatro operações aritméticas e a Doutrina Cristã; na de 2º grau, ler escrever, Aritmética até as proporções, Gramática da Língua nacional e noções gerais dos deveres gerais e religiosos. [...] O Presidente da Província terá um delegado em cada município, a quem compete fiscalizar as escolas, zelar pelo cumprimento da lei e fazer as vezes do Presidente em tudo que lhe for recomendado [...]. (BRETAS, 1991, p 172-173).

O presidente da Província goiana em 1839, José de Assis Mascarenhas, produziu um relatório que revela o desenvolvimento da educação em Goiás, no momento em que governa (BRETAS, 1991). O Presidente registrou que os grandes problemas da instrução pública na província eram: evasão escolar, despreparo dos mestres para o magistério, baixa remuneração dos professores, pequeno número de matrículas, ineficiência da fiscalização escolar, pobreza das instalações escolares e falta quase absoluta de material didático.

Do ponto de vista da gestão, houve, no inexpressivo sistema de ensino em Goiás do Império Brasileiro, uma tentativa de estruturação do ensino secundário com a criação do Liceu de Goiás por meio da Lei n. 9 de 20 de junho de 1846. Este estabelecimento, a partir de então, teve forte importância para a educação goiana, de tal forma que o seu diretor passou a acumular a função de inspetor geral de instrução, por meio de lei estadual de 1856. Seu cargo corresponde, na atualidade, ao de Secretário de Estado da Educação. Até 1886, o diretor do Liceu era escolhido entre seus pares. Depois, a indicação passou a ser feita pelo Presidente da

Província, o que transformou a função em cargo de confiança, pelo motivo de o diretor acumular o cargo de Inspetor Geral de Instrução Pública de Goiás. A partir de 1873, com a criação da Repartição de Instrução Pública, o Inspetor nomeado passou a acumular a direção do Liceu. Observa-se que, com essa medida, a educação escolar inicia uma estruturação mais orgânica e a gestão passa a ser controlada diretamente pelo aparelho estatal.

O Liceu de Goiás possuía professores, concursados ou nomeados interinamente, das disciplinas de Latim, de Francês, de Aritmética e Geometria, de Geografia e História, de Filosofia, de Retórica e Poética, de Música, de Língua Nacional, de Contabilidade, de Inglês e de Desenho, Ornatos e Figuras (BRETAS, 1991, p. 282- 303). Eram examinados por bancas nomeadas e presididas pelo Presidente da Província. Se concursados exerciam a profissão de forma vitalícia como titulares da cátedra.

Os poucos professores existentes na época advinham do clero da igreja católica, e também podiam acumular seu cargo com o de secretário do Executivo, de deputados e com outro alto emprego público. Os docentes podiam ter formação específica para as disciplinas que ministravam ou serem autodidatas.

Os professores catedráticos organizavam seus programas de ensino, matriculavam os alunos, cuidavam da escrituração escolar e juntamente com os professores interinos escolhiam o diretor do Liceu. Como explicitado anteriormente, o diretor do Liceu tinha a prerrogativa também de ocupar o cargo de Diretor de Instrução Pública, que lhe conferia poder de decisão da política educacional da Província. Embora a escolha fosse revestida de caráter eletivo, o eleitorado era composto pela classe hegemônica da Província. Quando houve, em 1873, a primeira tentativa de implantar a educação escolar para mais pessoas e municípios, o cargo da repartição de instrução pública passou a ter mais importância que o de diretor do Liceu. Essa nomeação para a Repartição de Instrução Pública poderia recair sobre os professores do Liceu ou ser qualquer um indicado pelo Presidente da Província.

Lembra-se que, em 1834, houve a criação das inspetorias gerais de instrução pública, em todo o país, por força do Ato Adicional do Império. No contexto educacional goiano pode ser destacada a reforma de Camilo de Brito (Regulamento da Instrução Pública de 1884), em que aparecem, pela primeira vez, os órgãos chamados conselhos e a criação de um sistema de ensino em Goiás. Apesar de rudimentar, a reforma tinha a intenção de estabelecer bases e diretrizes para a educação. A inspeção do ensino passou a ser feita por um Inspetor Geral e um Conselho Diretor (BRETAS, 1991).

O conselho era Presidido pelo Inspetor Geral e constituído por todos os membros da congregação da Escola Normal de Goiás. A Escola Normal participava com todos os seus professores porque de acordo com a lei da época seria responsável por formar os futuros professores que fariam a instrução pública em Goiás.

É interessante registrar que o Conselho Diretor era órgão de consulta e competia-lhe opinar por meio de pareceres sobre gratificação a professores, jubilações, reformas de ensino, interdição de estabelecimentos de ensino particular e demissão de professores vitalícios.

O conselho diretor estava sediado na capital da província e orientava todos os municípios. Tal estrutura foi replicada nos municípios. Nestes foram criados os conselhos paroquiais, compostos por três membros, sendo seu presidente o inspetor paroquial indicado pelo Presidente da Província, ouvida a igreja, e dois membros da paróquia, indicados pela igreja católica. Os conselheiros não eram remunerados, mas seu serviço era considerado de interesse público e de relevante papel social. O título de conselheiro garantia *status* social e ajudava a conseguir emprego público (BRETAS, 1991 p. 255-256).

A partir de 1886, o Conselho Diretor passou a ser presidido pelo bispo da Diocese de Goiás, seu membro nato, devendo ser ouvido e consultado sobre qualquer providência acerca da instrução pública em Goiás. Essa preponderância da igreja católica em conselhos de educação em Goiás permaneceu por mais de um século, quando, em 1998, entrou em vigor a Lei Complementar n. 26/1998 (LDB de Goiás) que modificou a composição, a indicação e a nomeação dos conselheiros do CEE/GO.

Merece destaque a história da Escola Normal em Goiás, já que ela compunha a maioria dos membros do Conselho Diretor. Em 1884, a escola possuía 7 professores (BRZEZINSKI, 1987, p.103). As escolas normais, no Brasil, foram criadas pela Carta-Circular n. 4.465 de 26/11/1881 do Ministério dos Negócios do Império. Em Goiás, a escola normal foi criada em 3/8/1882 por Cornélio Pereira de Magalhães, apesar das tentativas anteriores de criação que remontam a 1858 (BRETAS, 1991; BRZEZINSKI, 1987). Em 1882, ela foi criada como apêndice do Liceu e tinha por missão formar os professores primários goianos que trabalhariam na capital e no interior. A primeira turma tinha 12 alunos, sendo 08 mulheres e 04 homens, com a idade variando de 14 a 30 anos (BRETAS, 1991, p. 319-320). Essa primeira experiência durou até o ano de 1885. No ano seguinte, a escola foi extinta, só voltando a funcionar em 1891, já no período republicano. Passou a ser autônoma

somente em 1929, com a transformação da escola normal em Instituto de Educação (BRZEZINSKI, 1987).

O Conselho Diretor de Instrução Pública localizava-se na Cidade de Goiás, antiga capital do Estado, e, de uma forma ou de outra, era composto de professores do Liceu e da Escola Normal. Embora a configuração dos conselhos de educação na atualidade seja distinta em relação à configuração dada no Período Imperial, o que se percebe é que essa forma de organizar o sistema educacional ocorre desde meados do século XIX e, até agora, não foi suficientemente investigada.

No fim do Império, foi criada conforme o Decreto n. 346 de 19/4/1890 (BRETAS, 1991, p. 440) a Secretaria de Estado dos Negócios de Instrução Pública, Correios e Telégrafos para substituir a Repartição de Instrução Pública. Com a Proclamação da República, houve novas tentativas de mudar a estrutura da educação escolar no Brasil.

3.1.3 Período Republicano

Durante o primeiro período republicano (1889 a 1930) a educação escolar, na época chamada de instrução, começou a ser implantada em Goiás pela Lei n. 38 de 31 de julho de 1893 que determinou:

“[...] a instrução pública do Estado de Goiás é de dois graus: o primário, que será dado nas escolas, e o secundário, que será dado no Liceu, junto com o curso normal, também no mesmo estabelecimento, e outros estabelecimentos que forem criados nos municípios de maior renda [...] Ao Presidente do Estado compete a suprema direção, inspeção e fiscalização do ensino público, e os exercerá por meio de um Diretor Geral (cargo que substitui o antigo Inspetor Geral), dos delegados destes nos municípios e de um Conselho Superior na Capital, o qual se comporá de Diretor Geral, de um professor da Escola Normal e de dois do Liceu, nomeados pelo presidente do Estado, e de dois membros do Conselho Municipal eleitos pelo mesmo conselho; haverá em cada município um Conselho literário, que se comporá do delegado literário como presidente, de um membro do Conselho Municipal e de um cidadão eleito pelos pais; os professores do ensino secundário serão nomeados pelo Presidente do Estado, mediante concurso, e os das escolas serão eleitos pelos pais de família; será eleito professor o candidato que obtiver maioria de pontos, e servirá por seis anos, podendo ser reeleito [...]” (BRETAS, 1991, p. 449-450).

O que chama a atenção na citação acima é a possibilidade de eleição de professores municipais. Não existe informação sobre os pré-requisitos exigidos do candidato e nem se essa lei foi efetivada. A eleição de professores, apesar de *sui generis*, não deixa de ser um procedimento democrático, apesar de se confrontar com o *modus docente* como ele se

caracteriza nos tempos atuais, pois para exercer a docência as políticas educacionais exigem uma formação mínima e específica.

A legislação educacional estadual do início da República segue os anseios nacionais na busca por consolidar a federação e um projeto nacional de desenvolvimento. Nesse sentido, a primeira Constituição da República (1891) aumenta os poderes das antigas províncias. O poder central era hegemônico pelos grandes fazendeiros e aos estados competia controlar a máquina administrativa, amparados nesse acordo republicano de poder. A Constituição da República tratou da educação em poucas oportunidades. Estabeleceu que competia ao Congresso Nacional legislar sobre ensino superior na capital (inciso 30 do Art. 34), criar escolas de ensino secundário superior, prover o Distrito Federal de escolas secundárias e animar o desenvolvimento das letras, sem tolher a ação dos governos locais (incisos 2º e 3º do Art. 35). Uma das grandes conquistas do positivismo que orientava a primeira Constituição Republicana foi o estabelecimento da laicidade do ensino (§ 6º do Art. 72).

Os constituintes preocuparam-se muito mais em determinar, na Carta Magna da República, as diferenças fundamentais com o Império do que propor mudanças substantivas na estrutura do poder. Ressalta-se que o primeiro Presidente da República era monarquista e militar (VIEIRA, 2007).

Determinava o texto constitucional que era de responsabilidade da União o ensino superior e parte do ensino secundário, ficando o ensino primário sob a responsabilidade dos estados. Isso gerou um sistema dual: o federal, com o ensino superior e secundário; o estadual, com os mais variados graus e tipos de escolas (VIEIRA, 2007, p. 295). Ficou a cargo da legislação infra constitucional o estabelecimento de normas sobre educação. Essas são frutos da Reforma Benjamin Constant que criou o Conselho de Instrução Superior (Decreto n. 1.232-G/1891) e os regulamentos da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal e do Ginásio Nacional (Decretos n. 981/1890 e n. 1.075/1890). A reforma em pauta propiciou aos estados da Federação a criação de conselhos, semelhantemente àquele da instrução superior, já mencionado.

A lei estadual n. 38, de 31/7/1893, ao inserir em Goiás os princípios da educação da República, criou um sistema de educação orgânico. São estabelecidos dois graus de ensino: o primário, ministrado nas escolas da capital e dos maiores municípios e o secundário, no Liceu e na escola normal. Cabia ao Presidente do Estado, hoje Governador, a direção, a inspeção e fiscalização do ensino, sendo essas funções exercidas pelo Diretor Geral de Instrução. O

Diretor nomeava delegados de ensino municipais. Foi criado também o Conselho Superior de Ensino do Estado composto pelo Diretor Geral, por um professor da Escola Normal, por dois professores do Liceu e por dois conselheiros municipais eleitos pelo Conselho Superior. Em cada município em que existiam escolas, foi criado o Conselho Literário, o equivalente hoje ao Conselho Municipal de Educação, composto do delegado literário – que era nomeado pelo Presidente do Estado-, um membro do conselho municipal e um cidadão eleito pelos pais. Os professores do ensino secundário estadual seriam nomeados pelo Presidente do Estado mediante concurso. Os professores das escolas de ensino primário nos municípios seriam eleitos pelas famílias. O candidato se apresentava para oferecer o ensino primário, geralmente, em salas multisseriadas, havendo disputa seria eleito o que contasse com mais votos. Esses professores eleitos, cumprido o mandato, tinham direito a uma reeleição.

Por meio da Lei Estadual n. 38/1893, foram estabelecidas normas gerais para o ensino: é criado um sistema e são implantados conselhos, sob o controle da população, inclusive com a eleição de membros conselheiros e de professores. Pode-se afirmar que essa foi a primeira tentativa de gestão democrática do ensino estadual. Esse formato de organização funcionou por, mais ou menos, 5 anos.

Após essa experiência, a Lei Estadual n. 186 de 13/8/1898 alterou disposições anteriores e estabeleceu cinco níveis/modalidades para o ensino em Goiás: a) primário; b) normal; c) secundário; d) profissional ou técnico; e) superior. Essa lei é silente quanto à gestão democrática da lei anterior.

Bretas (1991) destaca que, no fim do século XIX, as escolas goianas eram rudimentares. O Liceu, a única escola secundária efetiva do Estado, recebeu em 1900 a matrícula de 11 alunos, sendo que somente a metade eram frequentes. Goiás possuía nessa época 36 municípios sendo que a maioria não tinha escolas. Com a lei de 1898, o Estado se propôs a apoiar financeiramente os municípios para manter os serviços de instrução pública, mas não havia candidatos a professor ou a funcionários das escolas. “[...] os funcionários e professores do Estado ganhavam tão mal que não apareciam pessoas habilitadas que quisessem assumir qualquer dessas cadeiras [das escolas primárias]” (BRETAS, 1991, p. 455-456).

Para o campo da educação, o novo século se inicia como o anterior, visto que a estruturação de um sistema de educação foi mera tentativa, sem concretização. A escola, como local formal para o ensino, foi estruturada pelos padres jesuítas e logo em seguida pelos

funcionários do governo português. A independência do Brasil mudou muito pouco essa realidade para estados periféricos como Goiás de certa forma essa ausência de política pública de educação persiste de 1500 a 1932. Por esse fato deter-se-á no século XX.

3.1.4 O início do século XX

Quase duas décadas do século XX se passaram para que os governos tanto da União como dos estados, dessem atenção às políticas educacionais. Em âmbito estadual, foi promulgada a Lei n. 631, de 2/8/1918, que manteve o Conselho de Ensino. Este era composto pelo Secretário do Interior, como presidente, pelo Diretor do Liceu, pelo Procurador Geral do Estado, por um professor do Liceu eleito pela congregação, por um professor do Grupo Escolar da Capital, e por um professor representante do ensino particular escolhido pelo Presidente. É a primeira lei estadual que tenta normatizar o ensino a partir de uma organização administrativa centralizada:

[...] Esta nova lei chama, portanto, ao controle do Estado o funcionamento de todas as escolas, visto que obriga as escolas municipais a seguirem as mesmas linhas das escolas estaduais, visando assim a uniformidade do ensino. [...]. (BRETAS, 1991, p. 506).

Em todo o período conhecido como Primeira República, que vai de 1889 a 1930, chamada também de República do Café com Leite ou dos Fazendeiros (FAUSTO, 1995; MOTA, 2000, AQUINO, 2000), não houve garantia efetiva do direito à educação.

[...] Provavelmente, como reflexo do isolamento e do grau incipiente de desenvolvimento sócio-econômico, a rede de ensino em todos os graus do Estado de Goiás era deficiente no início do século, tanto quantitativa quanto qualitativamente. No ensino elementar, destacavam-se as chamadas escolas de primeiras letras, situadas em pequeno número em perímetro urbano, e o ensino em família, na Zona Rural.

Com referência ao ensino secundário, funcionava na Capital o “Lyceo Goyano”, fundado em 1847, mantido a custa do Estado, e o Colégio Sant’Anna dirigido pelas irmãs dominicanas francesas, ministrando ensino primário e secundário exclusivamente para meninas, funcionando desde 1890. Com a ascensão de Xavier de Almeida ao poder, este quadro foi inovado em diversos pontos, notadamente quanto ao ensino primário – através da especialização de seu corpo docente e da criação de novas escolas – e ao superior, com a criação da academia de Direito.[...]. (ROSA, 1984, p. 100)

Conforme Brzezinski (1987), o censo demográfico de 1920 informava que o Estado de Goiás tinha uma população de 511.919 habitantes, desses 10.000 eram alfabetizados e o analfabetismo atingia 98% da população.

Consoante Saviani (2008b), no plano nacional, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por ideias pedagógicas positivistas e laicas, provocando, por isso, reações da igreja católica. No espaço público, os liberais positivistas foram identificados com a escola pública e a cúpula da igreja católica com o ensino privado.

Em 14 de novembro de 1930, o Presidente Getúlio Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública por meio do Decreto 19.402. O primeiro ministro foi Francisco Campos que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931. Esse Conselho tinha caráter consultivo e previa

Art. 3º O órgão [CNE] de que tratam os artigos anteriores será constituído de conselheiros, nomeados pelo Presidente da Republica e escolhidos entre nomes eminentes do magistério efetivo ou entre personalidade de reconhecida capacidade e experiência em assumptos pedagógicos.

§ 1º Os membros do Conselho Nacional de Educação serão escolhidos de acordo com os seguintes itens:

- I- Um representante de cada universidade federal ou equiparada.
- II - Um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não encorporados a universidades.
- III - Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado.
- IV - Um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado.
- V - Três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assumptos de educação e de ensino.

A partir de 1931 e, especialmente, depois do Decreto 21.241 de 14 de abril de 1932, o CNE assumiu a inspeção e o estabelecimento de regras que visavam à equiparar e organização do ensino secundário no Brasil. Muitas dessas ações são combinadas com o Departamento Nacional de Ensino. O CNE é composto desde sua origem por defensores da escola pública, os liberais-idealistas e os liberais-pragmáticos e por partidários da escola privada, especialmente os católicos, de certa forma essa disputa vigorará por mais de trinta anos naquele órgão.

Saviani (2008b) esclarece que as ideias pedagógicas no Brasil, desde a década de 1930 até 1961, são resultados do embate entre católicos e liberais. Nesta tese, os liberais são identificados como signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e seus seguidores. Essa disputa se dava entre a laicidade e o ensino confessional; o ensino público e o apoio público ao ensino privado, entre a gratuidade e a não gratuidade da escola de educação básica. Católicos e liberais vão se alternar no comando da política educacional até 1961.

[...] O “movimento dos pioneiros” atraiu muitos adeptos em defesa da escola democrática, pública e gratuita. Houve, porém, muitos que protestaram, principalmente o grupo ligado à Igreja Católica, que se posicionou ostensivamente a favor do ensino elitista do tipo humanista-clássico e contra a laicidade do ensino. (BRZEZINSKI, 1987, p. 76).

Do ponto de vista político, o conflito entre os liberais ou renovadores e os líderes católicos ou conservadores revelou uma disputa real: a escola pública de qualidade para a maioria da população e a escola particular para quem tivesse condições financeiras para frequentá-la.

[Em 1932] o conflito escola particular *versus* escola pública empolgou a opinião pública. Entraram em cena os mais variados tipos de organização que compõem a sociedade civil. A Igreja mobilizou todos os seus quadros na defesa da posição que correspondia aos interesses privatistas. A imprensa movimentou-se, posicionando-se alguns órgãos a favor da escola pública e outros do lado da escola privada (SAVIANI, 2008b, p. 292).

Os liberais, adeptos também da pedagogia tradicional como os católicos, lançaram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em defesa da escola laica, gratuita e obrigatória.

[...] já no dia 23 de março, Tristão de [Alceu Amoroso Lima, líder leigo católico] fez estampar em *O Jornal* o artigo denominado “absolutismo pedagógico”, em que considerava o “Manifesto” “anticristão”, por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional”, ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antilberal”, por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano”, ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico”, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos (SAVIANI, 2008b, p. 254).

Os pioneiros, no Manifesto, enfocaram sua preocupação com a especificidade da função educacional e da função social da escola que não deveria ser preocupação somente de educadores, mas de toda a sociedade brasileira. O embate entre liberais e católicos foi instigado por treze anos durante a tramitação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), pois seu projeto de lei foi enviado ao Congresso em 1948. Ficou arquivado até 1951, quando novamente travaram-se batalhas entre os defensores da escola pública e da escola privada

O projeto da LDB original foi decorrente do Manifesto dos Pioneiros, por isso o Deputado Federal Carlos Lacerda, opositor das ideias do Manifesto, apresentou três substitutivos, em 1955, 1958 e 1959. As interposições de Lacerda foram causa do retardo nas discussões e aprovação. Foi aprovada a LDB n. 4024, em 20/12/1961, que surge defasada em face da longa disputa para a construção de escola pública de qualidade e democrática. Para

Anísio Teixeira, foi “meia vitória, mas vitória.” (SAVIANI, 2008b, p. 270-303; FREITAS e BICCAS, 2009, p. 161-176).

Com o advento da LDB/1961, assegura Saviani (2008b), foi aprofundada a disputa entre a escola particular e a escola pública. Em defesa da escola pública, o autor identifica três correntes de pensamento: a) liberal-idealista; b) liberal-pragmatista e c) socialista. Para o ideário de base liberal-idealista:

[...] o homem é entendido como um ser racional e livre. A liberdade é concebida como ausência de constrangimento, tendo por fim a autonomia ética. A base dessa concepção remonta à ética kantiana, em que o homem é definido pela moralidade. A tarefa da educação consiste, pois, em converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade. O homem é considerado um valor supremo que se afirma na sua individualidade e originalidade, independentemente das condições sociais e históricas em que vive. [...] (SAVIANI, 2008b, p. 289).

Nota-se que a corrente liberal-idealista está presente em muitas das concepções pedagógicas atuais. A escola que adota essa concepção tem por objetivo formar e conformar o ser humano. Pretende dotá-lo de consciência moral para respeitar as outras individualidades no conjunto do alunado. Ao indivíduo aluno, para essa corrente, atribui-se uma concepção genérica: portador de uma moralidade inata, comum aos seres humanos. Há uma naturalização ao conceber o ser humano como ser livre e responsável por seus atos, cujo direito caminha junto com o direito do outro. Para tal concepção, não há realidade social e histórica. Desse modo, é aplicável a qualquer espaço e tempo, cabendo à escola defender a formação de um ser humano genérico aceitável ideologicamente por todos como natural. Na prática, essa pessoa é defensora da sociedade como está, da propriedade privada, de um comportamento moral de preservação do *status quo*. Os principais representantes dessa corrente, na época, eram o jornal *O Estado de S. Paulo* dirigido por Julio de Mesquita Filho e os professores da USP Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos (SAVIANI, 2008b, p. 289).

A segunda corrente, liberal-pragmatista, deixa de considerar essa concepção de ser humano como absoluto natural e universal. Preocupa-se com as necessidades práticas da pessoa que deverá adaptar-se ao local em que se insere (SAVIANI, 2008b, p. 290). Não é, nesse caso, formar o estudante para um ideal de ser humano absoluto e universal, mas formar o indivíduo para condizer com a sociedade existente, retirando dela o básico para atender suas necessidades. Os principais adeptos, de acordo com Saviani (2008b), dessa corrente são os

autores do Manifesto: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho.

A tendência socialista, terceira corrente, que teve como liderança mais expressiva Florestan Fernandes, assim se traduz:

[...] diferentemente seja da visão liberal-idealista que atribui à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vive; seja da visão liberal-pragmatista que entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada. (SAVIANI, 2008b, p. 290).

As duas primeiras concepções decorrem da formação da sociedade capitalista, as diferenças entre elas são sutis e, aparentemente, não relevantes, mas fundamentais para compreender a política educacional dos períodos.

Em síntese, a primeira concepção parte do entendimento de que o ser humano possui direitos inatos, importando muito pouco sua inserção em determinada formação social. A educação desse indivíduo se volta para uma concepção natural do ser humano, cabendo à escola extrair a moral da natureza humana para formar um ser apto e autônomo. A segunda concepção atribui à sociedade um valor ideal, submetendo o ser humano ao ajuste necessário às normas da sociedade em que vive. Enquanto para a primeira há disputa de uns contra outros, gerando uma sociedade baseada na lei do mais forte, onde a possibilidade de mobilidade é individual, para a segunda, a sociedade de classes já está posta, mas é flexível e oferece oportunidades para todos. O indivíduo precisa saber utilizar as oportunidades e, caso não seja bem sucedido, é considerado incapaz. Trata-se de um problema individual, portanto não é problema social. Para as duas concepções, o indivíduo é visto como ente único. De acordo com a primeira, a pessoa deve seguir aquilo que é considerado inato pela ordem social e, para segunda, o indivíduo tem oportunidades a ele dispostas e basta saber aproveitar.

As duas primeiras mantêm implicações para a democracia e para a gestão democrática. Para tanto, as explicações reportam-se às ideias de Locke (2006) acerca da condição natural dos homens que é “[...] um estado em que eles sejam absolutamente livres para decidir suas ações, dispor de seus bens e de suas pessoas como bem entenderem, dentro dos limites do direito natural, sem pedir a autorização de nenhum outro homem nem depender de sua vontade.” (LOCKE, 2006, p.83)

Friedman (1982) defende que

[...] para o homem livre, a pátria é o conjunto de indivíduos que a compõem, e não algo acima e além deles. O indivíduo tem orgulho de sua herança comum. Mas considera o governo como um meio, um instrumento – nem um distribuidor de favores e doações nem um senhor ou um deus para ser cegamente servido e idolatrado. Não reconhece nenhum propósito nacional a não ser o conjunto de propósitos pelos quais os cidadãos lutam separadamente. (FRIEDMAN, 1982, p. 11).

Giroux (1986), ao tratar da educação para a cidadania questiona a conformação e o ajustamento do ser que aprende à uma sociedade natural ou à sociedade existente, e assinala:

[...] para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ajustar alunos à sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. (GIROUX, 1986, p. 262).

Nesse sentido, a terceira tendência aqui discutida procura compreender o processo educativo, mediado por órgãos e instituições, no contexto social, econômico, histórico e cultural em que está inserido para transformar a realidade encontrada a partir da educação. Ressaltando-se que a mediação permite compreender a totalidade da realidade social com seus conflitos, contradições, avanços e recuos. A mediação, nesse contexto, não é aliança entre pólos contraditórios e nem uma forma de mascarar as contradições, mas pode ser um instrumento para garantir o direito à educação para todos como sujeitos autônomos e educadores.

O capitalismo liberal, ao analisar o conjunto da sociedade, considera que nesta reside uma coletividade, mas dirige seus efeitos a cada indivíduo, cabendo a esse, por seus interesses particulares, competir, criar oportunidades para usufruir pessoalmente dos bens produzidos.

Marx (2011) crítica as correntes liberais ao compreenderem que a sociedade é um conjunto de indivíduos, vai além disso ao verificar que esses estão inseridos em uma formação social que produzem e se organizam a partir de determinados interesses coletivos, normalmente ligados a propriedade ou não dos meios de produção, assim assevera:

[...] A sociedade não consiste de indivíduos, mas expressa a soma de vínculos, relações em que se encontram esses indivíduos uns com os outros. É como se alguém quisesse dizer: do ponto de vista da sociedade não existem escravos e cidadãos: ambos são seres humanos. (MARX, 2011, p. 205)

Marx aprofunda a análise do indivíduo na sociedade capitalista, constatando que a independência é aparente já que uns competem com os outros na busca de condições ideais e ao fazerem isso produzem o conflito que nega a aparente liberdade:

[...] os indivíduos *parecem* independentes (essa independência que, aliás, não passa de mera ilusão e, mais justamente, significa apatia – no sentido de indiferença), livres para colidirem uns contra os outros e, nessa liberdade trocar; mas ainda parecem apenas para aqueles que abstraem, das *condições da existência* sob as quais os indivíduos entram em contato [e essas condições], por sua vez, são independentes dos indivíduos e aparecem, apesar de geradas pela sociedade, como condições naturais, i.e., incontroláveis pelos indivíduos. (MARX, 2011, p. 111)

Neste trabalho, considera-se que a democracia não é somente a garantia de direitos de indivíduos ou de regras e procedimentos que protejam as individualidades para, por intermédio das lutas, gerar oportunidades e possibilidades sem questionar em que bases essa sociedade está construída e quais relações sociais e econômicas são estabelecidas. Entende-se que a democracia se dá na relação entre as pessoas que constroem alternativas de modo coletivo para fazer do seu espaço um lugar de todos, tendo inclusive que transformar a realidade para garantir e instituir novas relações e novos direitos.

Ressalta-se que o uso de determinadas categorias e concepções indicam o modo pela qual se procura compreender o fenômeno educativo. Neste trabalho, compreende-se a educação como fenômeno presente na totalidade histórica da sociedade capitalista brasileira, podendo reproduzir as relações de dominação ou produzir novas relações mediante a identificação da contradição inerente a essa formação social, buscando novos espaços hegemônicos exercidos pela maioria da população. Para isso, faz-se necessário o conhecimento da democracia e a ação democrática que transformem a realidade autoritária do exercício do poder, a estrutura econômica concentradora, garantindo acesso ao conhecimento crítico e humanizador, bem como o acesso a todos os bens sociais, culturais e tecnológicos.

Não compete à educação ou à escola transformar a realidade. Cabe a educação escolar criar sujeitos autônomos, solidários e promotores do bem, assim, ela pode, por meio do conhecimento, produzir e criar contra-hegemonias que forneçam elementos para as pessoas mudarem sua realidade.

Para compreender esse fato social, volta-se para o estudo do conjunto normativo que permitiu ao CEE/GO envolver-se no processo de gestão democrática das escolas públicas estaduais. Um dos objetivos deste trabalho é verificar como se dá o processo de democratização de espaços públicos chamados escolas, no Estado de Goiás, para que os seres humanos possam de forma autônoma provocar mudanças em sua realidade.

3.2 A educação na legislação brasileira e goiana

Antes de examinar as leis da educação goiana, serão analisadas as constituições estaduais do período republicano brasileiro, concomitantemente às suas correspondentes federais. Esta abordagem inicia-se com a compreensão de que o Brasil da República se propôs a ser um país federativo. Os departamentos que formam a federação são os estados (Art. 2º da Constituição Federal/1891). Essa forma de poder federativo foi prescrita na CF/1891 e dela decorrem as Constituições Estaduais que não podem ir além, tampouco podem contrariar a norma geral. A rigor, de cada Constituição Federal derivam, no mesmo ano ou no ano seguinte, as Constituições Estaduais. Em cada um desses textos legais da República (federal e estadual de Goiás) pretende-se identificar contextos e conceitos de educação, de escola, de democracia e de gestão democrática.

Para compreender a história da legislação educacional em Goiás e verificar seus avanços ou recuos no atendimento do direito à educação e que se fará, a seguir, um breve histórico desses documentos normativos.

A primeira Constituição da República foi promulgada pelo Presidente Deodoro da Fonseca. Reflete a disputa interna entre os militares ligados a Fonseca e Peixoto bem como a necessidade das classes privilegiadas de se rearticularem para continuar controlando a máquina estatal.

Fernandes esclarece que essas articulações se efetivam na classe hegemônica da sociedade brasileira, por meio da estratégia da “conciliação pelo alto”:

[...] só tem sido eficaz, na história brasileira, para articular interesses ou valores divergentes de setores da mesma classe e, principalmente, para unificar os vários estratos das classes possuidoras em torno de interesses e valores elementares [...] (FERNANDES, 2007, p.112).

O texto constitucional buscava estruturar a nascente República com a necessidade de afastar-se do Império. Ao longo do texto é expresso o contraponto entre o antigo regime e novo. A Constituição do Império (1824), a mais longa da história brasileira, repartia o Poder Estatal em Poder Moderador, Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário. A Constituição de 1891 estabeleceu a separação do Estado da Igreja Católica (§ 3º do Art. 72) e restabeleceu a tripartição das funções do poder do Estado em executivo, legislativo e judiciário (DALLARI, 1991, p. 181). Extinguiu o Poder Moderador que era exercido pelo Imperador e vedou o acesso aos poderes da República, exclusivamente, por títulos de nobreza.

Um extrato da classe dominante, em especial, os grandes latifundiários passaram a controlar o poder central. Esse processo foi replicado nos estados.

A CF/1891 também instituiu o voto direto, descoberto e reservado aos homens maiores de 21 anos (Art. 70) e previu a competência de o Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior na capital, assim como previu que os estados federados legislassem sobre o ensino primário e o secundário²¹ (inciso 30 do Art. 34 e incisos 2º, 3º e 4º do Art. 35).

Assevera Cury que

O ensino superior ficava sob a égide da União como ensino oficial. Aos Estados e à livre iniciativa, não era vedado entrar neste nível. Mas se quisessem equiparação ao ensino oficial, regulado pela União, deveriam adequar-se em termos de currículos e programas. Desse modo, deveriam reduzir o espaço do “ensino livre” pela adequação ao oficial bem como poderiam ampliar a carga horária pela oferta de sua peculiaridade. O ensino secundário ficava a cargo dos Estados e o ensino primário a cargo dos Estados e dos Municípios. (CURY, 2001b, p. 279)

As normais gerais da educação para o período foram os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal e do Ginásio Nacional e a criação do Conselho de Instrução Superior (decretos n. 981/1890 e 1.075/1890, respectivamente).

A Constituição de 1891 não normatiza a educação de forma sistêmica. Como se tratava da primeira constituição da República, o objetivo era estabelecer as bases da federação. Essas, ao serem positivadas na lei, criam a dicotomia entre o poder central, União, e os poderes dos estados e municípios. Assim, a maior parte das atribuições de criação de escolas para o secundário e o primário recai sobre os estados e municípios. Ao criar os municípios a CF, estabelece que sejam governados por conselhos comandados por intendentess e caberá a esse criarem escolas, instituições de educação profissional e também autorizar o custeio e a subvenção dos estabelecimentos de ensino (§ 3º do Art. 30 da Constituição Estadual de 1891).

Não deixa de ser sintomática a ausência de normas sistêmicas sobre a educação na primeira constituição da República. O ato do 15/11/1889, conhecido como proclamação, foi um rearranjo no seio das “classes possuidoras” e não uma coisa da maioria da população. Como havia se dado na Independência de 1822 em que o Príncipe Regente do Brasil Colônia, filho do Rei de Portugal D. João VI, declara o país independente da metrópole e assim acalma e impede as lutas dos brasileiros para tornar o país livre da Europa, na proclamação da

²¹ As etapas ensino primário e ensino secundário registradas na citação são as denominações dos níveis e modalidades da educação segundo a legislação da época.

República isso também se dá. Um militar, Deodoro da Fonseca, monarquista, proclama a República.

Florestan Fernandes, ao estudar a história brasileira, foi preciso ao explicitar-se sobre essa forma de as “classes possuidoras” manterem-se no poder para continuar sua concentração de renda, sem que o povo organizado mude o acordo. Ele chamou esse processo de “conciliação pelo alto” (FERNANDES, 2007, p. 112). Essa forma de agir da elite brasileira foi expressa pelo Presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos Andrada, quando ocorreu a revolução de 1930: “façamos a revolução antes que o povo a faça (ALENCAR; CARPI e RIBEIRO, 1985, p. 236). Ao longo da história brasileira esse *modus* tem sido usado à exaustão.

Tais arranjos se refletem nas normas constitucionais: essas tratam da divisão do poder, da estrutura administrativa, da proteção da propriedade e das regras para a livre iniciativa, sem grande preocupação com as políticas públicas e os direitos sociais. Da mesma forma é tratada a educação. A quase ausência de normas sobre a educação na Constituição de 1891 marcará indelevelmente a maneira de normatizar sobre as políticas públicas a partir de então. Depois de quase um século, na Constituição de 1988, em vigor, a educação é o primeiro dos direitos sociais, tal princípio constitucional revela mudanças na sociedade brasileira.

Nos cem anos da República foram promulgadas seis constituições federais (sem considerar como tal a emenda constitucional de 1969) e, somente, três dão a devida importância à educação. São elas: as de 1934, 1946 e 1988. A maioria estabelece o direito à educação de forma genérica, porém não consideram como dever do Estado viabilizar na garantia da educação para todos.

Os profissionais liberais, os operários, os primeiros sindicatos brasileiros, a sociedade civil organizada, escritores, literatos e os tenentes, no final da terceira década do século XX, viram que a forma do exercício do poder pelo governo, assentado no poder político dos grandes fazendeiros não mais atendia e nem respondia ao desenvolvimento das forças produtivas urbanas, isso gerou muitos movimentos de mudanças na sociedade brasileira.

A Semana de Arte Moderna, as revoltas dos Tenentes²², a fundação do Partido Comunista do Brasil, a Revolução Constitucionalista mostraram concretamente a necessidade e a vontade de mudanças. Toda a mobilização social, no entanto, não foi suficiente para modificar a estrutura do Estado. Em nova “conciliação pelo alto” parte das “classes possuidoras” promovem a tomada do poder com um movimento chamado de Revolução de 1930. Vão-se os senhores do campo e entram os senhores da cidade.

Durante as conturbadas décadas de 1920 e de 1930, frutificou a luta por educação pública, obrigatória, laica e gratuita tendo como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

[...] O manifesto dos Pioneiros da Educação, firmado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Hermes Lima, Paschoal Leme, Afrânio Peixoto, Heitor Lira, Cecília Meireles e Julio de Mesquita Filho, conclama o povo e o governo à reconstrução educacional do Brasil como tarefa fundamental da nação. Queriam boa educação pública, leiga, obrigatória e gratuita. Não são atendidos e o eco ainda ressoa, desouvido. [...] (RIBEIRO, 1985, nota 729).

A Constituição de 1934, expressão legal do período, dedica um espaço significativo à educação nos artigos de 148 a 158. No texto, consta que cabe à União fixar as diretrizes da educação nacional, estabelecer o Plano Nacional e exercer função supletiva na educação municipal e estadual (Art. 5º e 150). Favorece o ensino religioso, apesar da laicidade do Estado, e isenta impostos o ensino privado (Art. 153 e 154). Trata do financiamento da educação ao estabelecer que a União e os Municípios aplicarão no ensino, nunca menos de 10% e os Estados e Distrito Federal, até 20% dos impostos no ensino (Art. 156).

[...] A Assembléia Nacional Constituinte, instalada em 1933, promulga a nova Constituição da República, inspirada na doutrina social democrática da Constituição de Weimar. Elege Getúlio Vargas presidente constitucional do Brasil, por quatro anos. Cria a Justiça do Trabalho e consagra o nacionalismo num capítulo admirável: Da Ordem Econômica e Social. Mas ao mesmo tempo, foi a maior vitória da LEC [Liga de Escolas Católicas] e do Centro Dom Vidal, com Alceu e Dom Leme à frente: colocou Deus no preâmbulo, instituiu o casamento indissolúvel, o ensino religioso facultativo, a pluralidade sindical, etc. [...] A fim de consolar os “progressistas” mineiros e separá-los dos “democratas” paulistas, Getúlio nomeia Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde, cooptado como homem de confiança da Igreja contra o laicismo dos pioneiros da educação [...] (RIBEIRO, 1985, notas 775 e 778).

Em Goiás, do ano de 1930 a 1945, o Poder Executivo Estadual é ocupado por Pedro Ludovico Teixeira (médico, da cidade de Rio Verde/GO). Ele foi nomeado interventor por

²² O “tenentismo, movimento civilista de jovens militares que, em conflito com as altas hierarquias, se propunham democratizar o país e moralizar o governo. Quase todos eles expulsos das Forças Armadas, se convertem em políticos de direita e de esquerda” (RIBEIRO, 1985, nota 447). O movimento inciou-se em 1922 no Rio de Janeiro.

Getúlio Vargas e realizou um governo forte de controle autoritário e mudança do poder da oligarquia dos Bulhões/Caiado para outra, sob seu comando (SOUZA, 2009).

De acordo com Campos (2009), em 1940 o contexto educacional em Goiás era marcado por 81% de analfabetos, contando com 95% das crianças fora da escola. Segundo o governo, o serviço público era ineficiente devido a desqualificação dos profissionais. A maioria da população morava no campo (82,8%) e as maiores cidades do Estado contavam com até 20 mil habitantes. A maioria dos municípios (73,1%) não tinha mais de 2 mil habitantes. Ressalta o autor:

[...] isto, de certo, é fruto da própria situação educacional do estado, onde a rede de ensino público primário nem atinge a totalidade das sedes municipais. O ensino secundário, por seu turno, se restringe a apenas dezessete cidades, sendo em sua maioria constituído de escolas normais (para formação de professores); o ensino superior se reduz à Faculdade de Direito, que no período passa por uma crise. Não é de se estranhar, então, o elevado número de analfabetos. [...]. (CAMPOS, 2009, p. 19-20).

A Constituição Estadual de 1935 estabeleceu que o Estado lançasse um plano educacional instituído por lei própria. Deveria o Estado criar escolas rurais; escolas ambulantes com sede transitória e curso letivo de quatro meses para o ensino das primeiras letras e das quatro operações fundamentais. Essa Constituição tratou ainda do ensino religioso e dos fundos especiais, estabelecendo que o estado aplicasse 20% dos impostos e os municípios 10%. Os professores poderiam ser contratados por concurso público. Teria preferência os formados nas escolas oficiais ou equiparadas. (Art. 109).

Getúlio Vargas governou o Brasil de 1930 a 1945. Seu governo começa como uma resposta da sociedade urbana aos governos da primeira república e termina com a adesão aos regimes fascistas. Pela Revolução de 1930, Vargas é conduzido ao poder e confirmado na eleição de 1934. As novas eleições presidenciais deveriam ocorrer em 1938. Antes disso, em 1937, Vargas alegando ameaças à legalidade e à segurança do país, por causa da intentona comunista de 1935 e a tentativa de imposição da criação do partido integralista, impõe a ditadura, chamada Estado Novo.

Com referência à educação, o Estado Novo retoma a centralização do poder no executivo federal e as normas infraconstitucionais da educação são estabelecidas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação, com as chamadas Leis Orgânicas de Ensino. Tais leis foram efetivadas por seis decretos no período de 1942 a 1946.

[...] Getúlio Vargas, que havia facilitado a pregação antidemocrática dos integralistas e ajudado a sua expansão, lança-os agora na ilegalidade, mas o faz encampando a ideologia e o programa integralista e o organizando o Estado em

bases fascistas. Adota para isso, uma Carta Constitucional copiada da polaca, por Francisco Campos, o Chico Ciência das elites mineiras, tão propensas a servir às ditaduras em nome da liberdade – dotando o governo de poderes totalitários que o habilitassem a fazer frente a supostas ameaças totalitárias dos comunistas e dos fascistas. É de recordar que quem datilografou a Carta de 37 foi Carlos Medeiros Silva, o mesmo autor do Ato Institucional de 1964. [...] (RIBEIRO, 1985, nota 896²³).

A Constituição Federal de 1937, do Estado Novo, estabeleceu que o ensino era livre à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares (Art. 128). O dever da educação para o Estado aplicava-se àquelas pessoas que não conseguem freqüentar o ensino privado (Art. 129). A Constituição também criou caixas escolares, que arrecadavam uma contribuição mensal dos pais, que pudessem pagar para ajudar na educação dos filhos. Os membros componentes da coordenação da caixa escolar eram da comunidade escolar, mas a gestão era de caráter meramente financeiro. As caixas escolares em Goiás vigoraram até 2001, quando foram substituídas pelos Conselhos Escolares criados pela Lei Estadual n. 13.666/2001.

No caso das escolas públicas, as caixas escolares, em um primeiro momento, geraram uma personalidade jurídica a escola, pois deviam: ter estatuto, ser formada por membros indicados ou eleitos, ser registradas no cartório e ter inscrição no Cadastro Geral de Contribuintes (CGC) e mais recentemente no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). As caixas escolares, devidamente registradas, podiam receber recursos financeiros dos entes federados, assim essa estrutura foi utilizada para repasses de recursos da alimentação escolar e para aquisição de livros, por exemplo.

O Estado Novo mantinha seu poder com o apoio dos militares, com o controle da censura e com alianças estaduais que reafirmavam o poder oligárquico já consolidado no estado. Em Goiás não foi diferente.

Pedro Ludovico Teixeira, como interventor de Goiás, governou no período de 1930 a 1945, no mesmo interregno em que Getúlio Vargas foi o Presidente do Brasil, modificando a forma de controle regional por parcelas de oligarquias estaduais e governando de forma ditatorial. Assim se expressa Ribeiro:

[...] O governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo foi sustentado nos estados por Benedito Valadares em Minas Gerais, Agamenon Magalhães e Etelvino Lins em Pernambuco, Nereu Ramos em Santa Catarina, Pedro Ludovico em Goiás, Julio Müller em Mato Grosso, Manuel Ribas no Paraná, Álvaro Maia no Amazonas, Francisco Pimentel no Ceará, Henrique Dodsworth no Distrito Federal, Amaral Peixoto no Estado do Rio, Ernesto Dorneles e Cordeiro de Farias no Rio Grande do

²³ O livro citado “Aos trancos e barrancos como o Brasil deu no que deu” de Darcy Ribeiro (1985) não é paginado, ele é feito de notas e essas são numeradas, por esse motivo nas citações desta obra faz-se referências as notas e não a páginas.

Sul, Ademar de Barros e Fernando Costa em São Paulo, Magalhães Barata no Pará.[...] (RIBEIRO, 1985, nota 903).

Para se adequar à legislação federal, o governo estadual outorgou a Constituição Estadual de 1945 que teve somente dois anos de duração. Essa é a única Constituição Estadual que foi feita no primeiro ano subsequente ao da modificação da Constituição Federal. Isso deve-se ao fato que em Goiás o controle do Estado já era feito pela elite dominante, de forma autoritária, sem modificação da estrutura legal.

[...] Em Goiás, o golpe de 10 de novembro de 1937 foi recebido sem apreensões. Pedro Ludovico logo se solidariza com o novo chefe de Estado e, a 24 do mesmo mês, é confirmado interventor federal em Goiás. [...] No novo regime, fechados o Congresso, as Assembléias e os partidos políticos, proscvem-se as atividades políticas. (CAMPOS, 2009, p. 18).

A Constituição Estadual de 1945, mesmo decorrente da ditadura do Estado Novo, foi a primeira a tratar de maneira mais ampla a educação. O Art. 120 estabelecia como dever do estado e dos municípios aplicar nunca menos que 15% dos impostos no ensino primário e técnico profissional, devendo ser destinado às classes necessitadas. O Estado deveria organizar sistema próprio de educação em todos os graus (Art. 122) e admitir o ensino religioso nas escolas públicas.

A Constituição Federal de 1946 foi elaborada durante o processo de redemocratização do país e retomou princípios da Constituição de 1934. Foi inserida a educação como direito de todos (Art. 166) e estabeleceu o ensino público, chamado oficial (Art. 168). Foi mantido o financiamento de 10%, no mínimo, para a União e de 20% para Estados, Distrito Federal e Municípios.

A Constituição trata dos sistemas de ensino Federal e estaduais, como se constata no artigo registrado a seguir.

Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Será sob a égide desta Constituição que o país terá a sua primeira LDB:

[...] É finalmente aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, depois de mais de dez anos de disputas entre a reação, comandada por Lacerda e Dom Helder – que lhe imprime o caráter retrógrado e privatista que tem -, e os educadores democráticos liderados por Anísio Teixeira, que lutavam para forçar o Estado a assumir plenamente os seus deveres, implantando um sistema público de educação popular responsável [...] (RIBEIRO, 1985, nota 1.633).

A primeira LDB (Lei n. 4.024/1961) criou como estrutura da gestão da educação os conselhos estaduais de educação.

A Constituição Estadual de 1947 foi organizada por força da Constituição Federal de 1946. Embora não estabeleça percentual financeiro para gastos com o ensino determinou a constituição de um sistema de ensino, em atendimento às diretrizes e base da educação nacional (Art. 158). Estabeleceu que o ensino nos diferentes ramos deveria ser ministrado pelo poder público, sendo livre à iniciativa particular desde que respeitadas as leis que o regulam (Art. 159). O ensino primário é obrigatório, gratuito e isento de taxas, devendo assegurar ao aluno pobre assistência material, podendo a família contribuir mediante a organização de caixas escolares (Art. 162). São estabelecidas regras mínimas para a organização da educação.

Foi no contexto da Constituição de 1947 e por influência direta da Lei n. 4.024/1961 que foi constituída em Goiás a primeira lei do Sistema Estadual de Educação. Pelos menos desde a Constituição de 1934, ao longo do século XX, tornou-se recorrente a legislação educacional tratar de sistema de educação, quer estivesse em vigor um governo democrático, quer vigorasse o autoritarismo ditatorial. Em nossos dias, a educação escolar brasileira deve se organizar por sistemas harmônicos, colaborativos e independentes, como prescreve a CF/1988. De certa forma, a política pública de educação é feita a partir dessa sistemática, apesar de que haja centralização legal, financeira, histórica e cultural que é feita por parte do executivo federal.

Saviani (2008a, p.27) dá o seguinte sentido à expressão sistema educacional “[...] um conjunto de partes organicamente relacionadas entre si [...]”. O autor elenca três obstáculos para a não consolidação de um sistema nacional de educação: os obstáculos políticos que geram a descontinuidade nas políticas educativas; os obstáculos filosóficos-ideológicos que provocam uma resistência às mudanças de todos os envolvidos por causa de mentalidades pedagógicas consolidadas; por fim, os obstáculos legais: a atividade legislativa revela descompasso com um sistema em que de fato as partes sejam interdependentes e harmônicas (SAVIANI, 2010, p. 59 a 68).

O sistema nacional de educação consta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20/12/1961. Esse diploma legal estabeleceu que o Ministério da Educação deveria exercer as atribuições do Poder Público Federal em matéria de Educação (Art. 6º); regulou e estabeleceu competência do Conselho Federal de Educação (essa denominação substitui a de Conselho Nacional de Educação de 1943) e submeteu suas decisões a homologação do Ministro (Arts 8º e 9º); criou os conselhos estaduais de educação (Art. 10); determinou que a União, os Estados e o Distrito Federal organizariam os seus sistemas de ensino (Art. 11).

Até 1961, existiam conselhos estaduais de educação, sem a organicidade proposta pela lei, em três estados: Bahia (desde 1842), Rio Grande do Sul (desde 1935) e Ceará (desde 1948). Com a lei, foram criados conselhos em 18 estados e a partir daí foram se constituindo nos estados restantes.

Quanto à primeira lei do sistema estadual de educação, foi elaborada no Governo Mauro Borges, considerado como um governo que instalou as bases para o desenvolvimento do estado, orientado pelo planejamento contextualizado de suas ações. O Secretário da Educação na época era o Pe. Ruy Rodrigues da Silva.

No dizer de Bretas, Pe. Ruy era “[...] homem na época conhecido como membro esquerdista da Igreja Católica, chamada, então, “ala festiva da igreja”, razão porque o governo o escolhera para ocupar aquela pasta.” (BRETAS, 2001, p. 406). Ele produziu um diagnóstico sobre a educação goiana em 1962

[...] Se a insuficiência em número de classes e em número de educadores poderia decorrer do crescimento demográfico, as insuficiências pedagógicas, ao contrário, provinham de uma série de razões, entre as quais se destacavam

- a ausência de consciência profissional e de motivação por parte dos professores;
- baixo nível de conhecimento geral e pedagógico da maioria dos docentes;
- lamentáveis condições de trabalho, em locais mal conservados e destituídos de equipamentos mínimos;
- organização inadequada do serviço central da Secretaria do Estado e ausência de organismos intermediários descentralizados de orientação e controle. (SILVA, 2009, p. 44)

Para o Secretário:

A educação não deve ser um fator secundário ao desenvolvimento econômico e nem, também, apenas sua consequência. Ela é, ao contrário, um fator determinante e a pedra angular. É indispensável, portanto, que os investimentos em educação antecipem ou pelo menos acompanhem os investimentos diretamente produtivos. É

também indispensável que o sistema educativo se adapte às exigências da modernidade e prepare o cidadão para participar do processo de desenvolvimento.

Para alcançar esse objetivo é imperativo que o ensino tenha um duplo conteúdo: a formação do cidadão para o exercício da democracia aliada a uma formação prática e objetiva que prepare o homem para a sua função produtiva. Se um e outro aspecto são perseguidos simultaneamente, o homem terá o seu lugar na comunidade e poderá exercer o seu papel de ator de sua autonomia e de participante da tarefa coletiva do desenvolvimento econômico [...] (Relatório de atividades do Secretário de Estado, publicado em 13 de dezembro de 1962). (SILVA, 2009, p. 46)

Como forma de organizar o serviço de educação, o Secretário propôs o projeto de lei de uma LDB para o Estado de Goiás. A primeira LDB foi consubstanciada na Lei Estadual 4.240, de 09 de novembro de 1962, sendo decorrente da LDB Nacional e objetivava normatizar o Sistema Estadual de Educação.

A lei estadual dividia a educação escolar nas seguintes etapas: Pré-primário, grau primário de 7 a 14 anos, grau médio e grau superior. O grau primário com as seguintes divisões: fundamental de 1ª a 4ª série com uma etapa opcional, a complementar, e a previsão de ensino primário técnico nas áreas da agricultura, do comércio e da indústria. O grau médio compreendia dois ciclos: o ginásial de quatro séries com 9 disciplinas e o colegial com três séries com 8 disciplinas. Faziam parte do grau médio o Ensino Técnico nas áreas agrícolas, industriais e comerciais com caráter de substituição do colegial regular e o ensino normal dividido em ginásial com disciplinas pedagógicas e o colegial. A conclusão do ginásial normal dava o direito de ser regente de ensino primário e do colegial de ser professor primário. O grau superior foi dividido em graduação, pós-graduação e especialização, aperfeiçoamento e extensão.

O Art. 84 da Lei Estadual n. 4.240, de 09 de novembro de 1962, consoante a legislação nacional, proibia ao pai que não comprovasse a matrícula de filhos em idade escolar o exercício de função pública; a ocupação em sociedade de economia mista e em empresa concessionária de serviço público. Não seriam penalizados, porém, os pais que comprovassem pobreza, insuficiência de escolas, matrícula encerrada e doença ou anomalia grave da criança. Tal artigo desvela a ambigüidade da obrigatoriedade da educação. Há a proibição legal, mas as exceções são tão amplas que a maioria da população goiana poderia alegá-las para que os seus filhos não estivessem na escola. Conforme se depreende, o direito à educação para todos é previsto, mas não atendido.

A respeito da gestão da escola, a lei estadual estabelecia que o diretor de ensino primário e de grau médio deveria ser educador, registrado na Secretaria da Educação e que as

condições de qualificação e as normas para o registro seriam estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação. Não há registro sobre a forma de escolha e de nomeação do candidato a diretor.

O Art. 180 da LDB/GO estabelece que os órgãos do sistema devem estimular a criação de associações de pais e professores, no entanto, nesta lei não se trata da organização dos estudantes.

O Art. 10 da LDB/GO prevê as competências do Conselho Estadual de Educação. Dentre outras destacam-se: a) emitir parecer sobre assuntos de natureza pedagógica e educativa; b) sugerir providências; c) propor medidas para o aperfeiçoamento do ensino; d) estabelecer planos de aplicação de recursos; e) envidar esforços para melhorar a qualidade do ensino.

O Conselho deveria ser composto por 12 membros, escolhidos diretamente pelo Governador, sendo 3 representantes do ensino público, 3 representantes do ensino particular, 3 representantes do magistério oficial e 3 representantes do magistério particular (§ 2º do Art. 11 da Lei 4.240, de 09 de novembro de 1962).

Interessante é que a cópia desta Lei se encontra em folhas datilografadas em papel carbono no Gabinete Civil da Governadoria (hoje Casa Civil)²⁴ consta anotado à caneta que o parágrafo de designação do Conselho foi vetado junto ao segmento dos representantes do magistério particular. Não há esclarecimento se o veto incide sobre os representantes do magistério das escolas privadas ou em todos os incisos do parágrafo. O que se depreende é que não havia a indicação de representantes por entidades organizadas da sociedade civil e nem a exigência explícita do membro do Conselho ser professor.

A LDB/GO de 1962 definiu competências, atribuições e composição do Conselho Estadual, entretanto, esse órgão foi criado seis meses antes pela Lei n. 4.009, de 17/05/1962. Essa lei de criação estabelece o número de membros, a escolha feita pelo Governador, a divisão do trabalho por câmaras, a atribuição de jetons, a relevância do serviço público e a abrangência estadual. Esta mesma Lei n. 4.009/1962 extinguiu o Conselho Regional de Educação e o Conselho Regional de Caixas Escolares criados pela Lei 3.999, de 14/11/1961.

²⁴ Foi feita uma pesquisa da legislação da educação em Goiás, a partir da década de sessenta do século passado, na Casa Civil da Governadoria em julho de 2011. Até esta data existiam cópias das leis em folhas duplicadas com papel carbono. A Casa Civil da Governadoria foi criada pela Lei Estadual 17.257 de 25/01/2011, antes, sua denominação era Gabinete Civil da Governadoria.

A primeira composição do Conselho Estadual de Educação contava com os seguintes membros: Venerando de Freitas Borges, Zora de Menezes Cleto Moreira, Egídio Turchi, Padre Abdon de Moraes Cunha, Vicente Umbelino de Souza, Gilka Ferreira, Zilá Xavier de Almeida Borges, Madre Maria Redempta (Zilka Jungueira Reis), Waldir do Espírito Santo Castro Quinta, Rinalva Cassiano Silva e Lys Pereira de Souza. Seu primeiro presidente foi o Professor Egídio Turchi.

Essa primeira composição denota a preponderância de membros ligados à igreja católica e aos colégios católicos. O primeiro local de funcionamento do CEE/GO foi nas dependências do Colégio Lyceu de Goiânia. Por isso, muitos dos documentos originais do Conselho ainda se encontram nesse Colégio. Lamentavelmente, sem o acondicionamento adequado, estão em um depósito de papéis velhos. Na sede atual do Conselho, existem poucos documentos relativos ao período de 1962 a 1986. No ano de 1986, o Secretário da Educação na época determinou, por portaria, que todos os documentos velhos fossem descartados. Esse ato eliminou parte da memória do CEE/GO, pois sem o devido critério e cuidado os livros contendo as primeiras atas e resoluções desapareceram. Parte desses documentos recuperados foi objeto de estudo da presente tese. A maioria da documentação em pauta foi localizada no Colégio Lyceu de Goiânia e no Colégio Estadual Pedro Gomes, este situado no bairro de Campinas na capital goiana. Naquela época, era procedimento do CEE/GO enviar cópias de suas resoluções para as duas maiores escolas estaduais

A Constituição Federal de 1967 é a expressão legal da Ditadura Militar instaurada com o Golpe de 1964. Os militares comandantes da máquina do Estado Brasileiro adequam o modelo econômico, social e político para a consolidação do poder da elite econômica do Brasil em consonância com o capital internacional.

Logo após o golpe de 1 de abril de 1964, o Supremo Comando da Revolução formado pelo General Costa e Silva, pelo Tenente-Brigadeiro Francisco de Assis Correia e pelo Almirante Rademaker Grunewald baixou o Ato Institucional nº 1 que tinha o seguinte preâmbulo:

[...] A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e radical do Poder Constituinte. Assim a revolução vitoriosa, como o Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destituiu o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte [...] (AI n.1/1964).

O controle militar sobre a sociedade atinge várias frentes. Uma das primeiras após a Constituição outorgada é a reforma do ensino superior consubstanciada na Lei Federal 5.540/1968 e em seguida fixa as novas bases da educação de 1º. e 2º. Graus, com a Lei 5.692/1971.

Nenhuma dessas leis foi debatida pela sociedade e pelos educadores, como revela Germano (1993):

A conjuntura que precede a elaboração da Lei 5.692/1971 é, ao invés, pelos motivos já expostos, desprovida de mobilização e de demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social. Até mesmo os grupos mais radicalizados – cujos militantes eram originários em grande parte, senão na sua maioria, do movimento estudantil – abandonam, quase por completo, as bandeiras por eles defendidas nas suas seguidas manifestações públicas na década anterior (GERMANO, 1993, p. 162).

No que tange à educação, a Constituição Federal de 1967 repete as regras genéricas da Constituição de 1946 sobre o direito à educação e sua forma de organização. Estabelece o dever do Estado como serviço educacional, mas não normatiza o financiamento da educação. Desaparece das Constituição/1967 todo o percentual referente aos recursos para a educação como obrigação da União, dos Estados e dos Municípios. Tal obrigatoriedade só é retomada com a Emenda à Constitucional de 1967 n. 24 de 1983 (§ 4º do Art. 176).

Para silenciar a sociedade, o regime militar demitiu professores, torturou docentes e estudantes, interveio em escolas, estabeleceu currículos únicos, controlou o material didático e infiltrou espões nas escolas. A citação a seguir esclarece parte desta afirmativa:

[...] Grave crise na Universidade de Brasília em consequência de repressão a dezessete professores tidos como subversivos e que recebem a solidariedade de todos os demais. Disso resulta o pedido de demissão dos duzentos e dez professores que levavam à frente, ali, nossa primeira experiência avançada de renovação universitária e de criatividade cultural e científica, autônomas. Desde então, a pobre UnB, degradada, bale no descampado goiano, pastoreada primeiro por um bêbado, aio da família Mesquita; depois, por um capitão sabe-tudo que premia e pune professores e alunos segundo seu bestunto. [...] Entra em ação o Acordo MEC-USAID – ratificado secretamente em 1967 para implantar a reforma universitária, que corresponde ao espírito da ditadura, privatizando as universidades públicas e dissolvendo as organizações estudantis. Para isso, o general Meira Matos junta milicos e deseducadores brasileiros com subintelectuais norte-americanos contratados pelo mesmo órgão de Washington que patrocinou o treinamento dos torturadores [...] (RIBEIRO, 1985, notas 1863 e 1.867).

Para além da repressão policial, a ditadura resolveu incluir a disciplina de Educação Moral e Cívica nas instituições de ensino básico e de ensino superior. Os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar por meio do Decreto-Lei n. 869 de

12/9/1969 instituíram em caráter obrigatório a disciplina, inclusive como prática educativa com a seguinte finalidade:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral é a do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais.

O mesmo decreto cria a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), com o objetivo de controlar os sistemas educativos na implantação da disciplina, na formação de professores e regulamentação pelos Conselhos Federal e Estaduais.

O governo militar entendia que o controle da rede escolar era fundamental por dois motivos: minar as resistências ao regime ainda existentes nas escolas e formar um movimento estudantil controlado pelo poder central.

A implantação da disciplina de Moral e Cívica foi imediata e atingiu todas as escolas brasileiras.

Com o propósito de controlar os alunos das escolas de educação básica, públicas e particulares, a ditadura estabeleceu o Decreto Federal n. 68.065/1971, que determina a criação dos centros cívicos em todas as escolas. Nos termos a seguir, verifica-se que

Art. 32 – Nos estabelecimentos de qualquer nível de ensino, públicos e particulares, será estimulada a criação do Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo Diretor do estabelecimento, e com a diretoria eleita pelos alunos, destinado a centralização, no âmbito escolar, e à

irradiação na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e à Cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

§ 1º As chapas concorrentes às funções da diretoria deverão ser submetidas à aprovação prévia do diretor do estabelecimento;

§ 2º Os Centros Cívicos deverão:

a) Considerar o civismo, nos três aspectos fundamentais: *Caráter*, com base na moral, tendo por fonte Deus, nos termos do Preâmbulo da Constituição do Brasil; *amor à Pátria* e às suas tradições, com capacidade de renúncia; *ação* intensa e permanente em benefício do Brasil;

[...]

§ 3º Serão membros do Centro Cívico, em caráter facultativo, alunos e professores do Estabelecimento;

§ 4º Nos estabelecimentos de níveis primário e médio, o Centro será designado Cívico Escolar (CCE); nos níveis superior, Superior de Civismo (CSC);

O centro cívico possuía o objetivo específico de cessar as atividades dos grêmios estudantis, considerados como fonte primeira da subversão estudantil. O Decreto especifica que os envolvidos na educação e no ensino devem organizar a “democracia em miniatura tanto quanto possível” (Art. 3º).

A “democracia em miniatura”, nesse contexto, era uma falácia, se a miniatura saísse do controle do poder do diretor seria destituída e substituída por outra condizente com os objetivos do regime.

Mesmo no período mais violento da ditadura militar, em Goiás houve um consistente e aguerrido movimento estudantil. Essa história precisa ser recuperada, inclusive, pelas escolas e estudantes do estado. Partes desta história começam a ser recuperadas. A resistência dos estudantes era evidente em Goiânia é sintomática a história do aluno do Lyceu Marcos Antônio Dias Batista

matriculado no Atheneu Dom Bosco e depois no Lyceu de Goiânia, Marcos Chinês, como era conhecido, participou das manifestações de 1968 contra a ditadura. Com a certeza na frente e a História na mão, foi ao congresso da Ubes [União Brasileira de Estudantes Secundaristas], em Salvador. Após a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), partiu para a luta armada. Sonhava com a liberdade, o socialismo, o homem novo. [...] Marcos [...] foi preso, torturado e assassinado aos 15 anos de idade. Os seus restos mortais nunca foram encontrados. [Sua mãe] Maria de Campos Baptista [D. Santinha] ficou 36 anos procurando-o. Ela deixou por décadas o portão da casa e a porta da cozinha aberta aguardando em vão o retorno do filho querido. E foi numa tentativa de encontrá-lo que cruzou com a morte (DIAS, 2008, p. 131 e 134).

O movimento estudantil também tinha suas manifestações no interior do estado, onde estudantes foram perseguidos e presos, se é difícil recuperar essa história na capital a dificuldade é redobrar no resto do estado. Uma dessas histórias recuperadas aconteceu no Colégio Alcides Jubé na Cidade de Goiás

[...] em junho de 1965, eu era estudante secundarista e participava da greve estudantil, que talvez tenha sido a primeira grande manifestação estudantil contra a ditadura militar aqui em Goiânia. Com a demissão do diretor do Colégio Alcides Jubé [da Cidade de Goiás], resolvemos fazer um ato público diante de todos os alunos e professores, no pátio, subi na sacada e fiz um discurso indignado com a situação encerrando com a seguinte frase: “A distância que existe entre o governo do Brasil e o povo é a mira de um fuzil.” (PACHECO, 2008, p. 85).

Embora esse trabalho investigue a gestão democrática do diretor eleitor, não se deve olvidar que uma gestão amparada na democracia deve abarcar a participação de pais, de professores e de estudantes.

A gestão democrática na escola de educação básica se dá, por evidente, com a eleição de seus gestores pela comunidade escolar, mas ela só se completa com a organização de Conselhos Escolares em que participam, paritariamente, servidores da escola e comunidade escolar (pais e alunos), além dos alunos, com sua legítima organização por meio dos grêmios estudantis. No período militar, como visto, a repressão desarticulou e inviabilizou qualquer organização autônoma de estudantes.

A pouca organização estudantil ainda é uma realidade nos dias atuais. Apesar de a organização estudantil estar garantida pela Lei Federal 7.398/1985, desde o fim do período de opressão militar até a atualidade, os estudantes não conseguiram recuperar o vigor de sua mobilização e a organização estudantil anteriores à 1964.

No que se refere ao Estado de Goiás, a Constituição Estadual de 1967 é produto do Regime Militar Brasileiro. O Poder Executivo Federal preparou uma minuta única de constituições estaduais, cabendo ao parlamento goiano aprová-la. A Constituição Federal de 1967 impôs novas normas a todo o Brasil. Assim as constituições estaduais foram impostas. Considerando que os mandatos dos deputados que se opuseram ao regime foram cassados, a Constituição Estadual de 1967 foi aprovada em uma Assembléia Legislativa controlada. A única citação sobre educação aparece no inciso III do Art. 133: “efetivar e favorecer a educação; amparar a cultura.”

Essa Constituição foi substituída por uma emenda em 1967, após o recrudescimento do regime. A educação neste diploma legal encontra-se em dois trechos. O art. 138 inclui entre os compromissos do estado a obrigação de: “proporcionar e favorecer a educação; amparar a cultura” (inciso V) e “A educação, ministrada pelo Estado ou por este favorecida, será inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana”. Após a Constituição Estadual de 1967, a Constituição vigente é a de 1989.

A mediação pelo Conselho Estadual de Educação no processo de gestão democrática das escolas públicas estaduais de educação básica, de 2003 a 2010, é objeto da análise que se

fará mais adiante, tendo como foco a Constituição Federal de 1988, da Lei n. 9.394/1996, da Constituição Estadual de 1989 e Lei Complementar Estadual n. 26/1998 (LDB Estadual).

A segunda norma do sistema de educação de Goiás foi a lei 8.780, de 23/1/1980. A lei anterior de 1962 vigorou, praticamente, durante todo o regime militar por ser muito genérica. Esta Lei serviu para manter a estrutura da educação escolar quase intocada. A forma de controle encontrada pelo governo foi estabelecer regras bastante autoritárias por meio da Lei n. 4.100, de 06/7/1962, que instituiu o Estatuto dos Funcionários Públicos de Goiás, da Lei n. 7.750, de 1973²⁵ e da Lei n. 8.400, de 17/1/1978, que estabeleceu o Estatuto do Magistério.

Para compreender a necessidade de uma segunda LDB do Estado de Goiás, é preciso verificar como se deram as disputas políticas para exercer o controle do governo estadual no período final da ditadura. Uma revisão histórica deste período ditatorial em Goiás permitiu constatar que, em 1979, foi indicado pelo Presidente da República para ser governador Ary Valadão, cujo mandato encerrou-se no fim de 1982.

A indicação de mencionado governador expôs as divergências na Aliança Renovadora Nacional (ARENA) de Goiás – partido da situação – dividida em duas facções: uma tributária da velha guarda da UDN nucleada em torno da família Caiado aliada do governo central da ditadura, e a outra facção liderada pelo ex-Governador Otávio Lage. A primeira facção arenista conseguiu a nomeação de Leonino Caiado para Prefeito de Goiânia em 1969 e para Governador em 1970. Ainda conquistou um Senador Biônico Emival Caiado. Com a afirmação do poder da primeira ala, a família Caiado e seus aliados tentaram replicar a forma de exercício do poder anterior a 1930 em Goiás. A ala liderada por Otávio Lage, a segunda, procurou modernizar a máquina administrativa. Essa ala é novamente derrotada com a indicação de Ary Valadão para governador, ligado à família Caiado. São derrotados dentro da ARENA, na ocasião da escolha de Ary Valadão, o grupo do governador Irapuan Costa Júnior e de Otávio Lage. A cisão estava exposta, tanto pelas divergências no partido da ditadura, quanto pelo êxito do MDB (Movimento Democrático Brasileiro) partido da oposição consentida nas eleições a partir de 1974. “Em certos extratos do eleitorado de Goiânia e das maiores cidades, a pecha de ‘consentido’ prejudica a sigla [do MDB]; no interior, ao contrário, é a de ‘comunista’ que afugenta eleitores e possíveis apoios (BORGES, 2004, p. 136)”.

O êxito do MDB foi visto como uma primeira reação da sociedade goiana à ditadura militar. Devagar o bloco do poder das “classes possuidoras” sofria fissuras. Essa reação da

²⁵ Essa lei provavelmente foi o primeiro Estatuto do Magistério de Goiás, mas a redação não foi encontrada.

sociedade também foi manifestada no interior da categoria dos profissionais da educação. Segundo Canezin (2009, p.17), em 1956, foi fundada em Goiânia a Associação dos Professores Primários (APP) e em 1962 foi criada a Associação dos Professores do Ensino Médio (APEMG). Em 1972, as duas entidades se juntaram e formaram o Centro dos Professores de Goiás (CPG).

Em um primeiro momento, essas associações estavam subordinadas à Secretaria de Educação, mas seis anos após sua fundação o CPG assumiu caráter de sindicato da categoria e liderou duas grandes greves de professores, em 1979 e em 1980. Pode-se afirmar que a segunda lei da educação em Goiás foi uma tentativa governamental de responder à crescente organização dos professores. De início, houve uma primeira tentativa de conciliação com o estatuto dos profissionais da educação, instituído pela Lei Estadual n. 8.400 de 17/1/1978.

A segunda LDB do Estado de Goiás é a Lei n. 8.780 de 23/1/1980. Esta Lei estabeleceu que as escolas de 1º grau seriam dirigidas por especialistas, formados em curso próprio de administração escolar de ensino superior. Na carência desses profissionais formados, caberia à Secretaria da Educação indicar docentes de comprovada experiência, de pelo menos três anos, no magistério (Art. 81). A mesma lei silencia sobre a direção das escolas de 2º grau. O Estatuto do Magistério de 1978 prescreveu que a direção das escolas era privativa dos especialistas para uma designação de cinco anos, podendo ser reconduzido por mais dois (Art. 182 e 183).

Duas normas chamam a atenção para a tomada de posse na direção: o professor deveria apresentar Atestado de Antecedentes Políticos (inciso VIII, Art. 16) e o Secretário poderia ordenar a prisão administrativa do professor, caso tivesse alguma irregularidade de pagamento junto às instituições de crédito ou por não efetuar os recolhimento de taxas ou outros recursos arrecadados pelas caixas escolares nos prazos legais (Art. 235).

Durante o Governo Valadão - em 1979²⁶ - foi entregue uma apostila mimeografada aos diretores, por ocasião do 1º Encontro de Aperfeiçoamento de Diretores e Secretário Escolares. Nesta apostila, estavam relacionadas as competências, os deveres e as obrigações dos gestores escolares. Caberia ao Diretor administrar a escola envolvendo a comunidade e organizar o centro cívico. Os fluxos de pedidos para a administração centralizada da Secretaria da Educação também constavam da apostila, assim como as indicações acerca da organização dos documentos escolares e modelos do formato dos diplomas e dos certificados a serem

²⁶ Material mimeografado de autoria da Secretaria da Educação e Cultura com o título 1º Encontro de Aperfeiçoamento de Diretores e Secretários. Transcrito do original dos arquivos do Colégio Lyceu de Goiânia, em junho de 2011.

emitidos. Todas essas orientações atingiam o ápice do autoritarismo ao ser fixado o Regimento Único da Rede Escolar e a organização do “altar da pátria” na “praça cívica” da escola sob a responsabilidade do Centro Cívico Escolar.

Nesse mesmo documento/apostila, foi transcrito o Decreto n. 1.307, de 6/10/1977 que determinava a organização da Associação de Pais e Mestres (APM), em todas as escolas públicas estaduais. Competia à APM reunir os pais para auxiliarem a escola, promoverem campanhas para arrecadar recursos para a escola, participarem de comemorações cívicas, dentre outras. A APM era dirigida por um Conselho Deliberativo integrado por nove membros: o diretor, quatro professores e quatro pais. Cabia a esse conselho escolher a diretoria da Associação.

O Regimento Único da Rede Escolar, antes mencionado, previa a organização estudantil, devendo a escola incentivar tal entidade. Estabelecia, entretanto, as condições básicas para a existência da agremiação: organização do estatuto a ser aprovado pelo diretor; ter sua diretoria composta de alunos regularmente matriculados; estabelecer direitos e deveres para os membros (Art. 96). O diretor tinha o poder de demitir a diretoria ou dissolver a própria associação.

Ao retomar a LDB Estadual/1980, observa-se que no Art. 10 estava determinada a competência do CEE. Sua composição por 12 membros, nomeados pelo Governador, mediante indicação do Secretário da Educação. Os membros deveriam ser professores com notório saber e experiência educacional. Não havia previsão de indicação de entidades de professores e nem da sociedade civil organizada. O regimento do CEE só vigoraria após a aprovação do governador. Os atos do Conselho passavam a vigor após a homologação do Secretário da Educação.

No Estatuto do Magistério (Lei 9.631 de 17/12/1984), ainda sob a égide da LDB/1980, a função de diretor deveria ser exercida, sempre que possível, por professor graduado na área do magistério, com, pelo menos, dois anos de experiência e há, pelo menos, um ano lotado na escola para onde fosse indicado (Art. 147). A participação da comunidade era prevista por meio de uma comissão permanente de acompanhamento e avaliação das atividades docentes (Art.148).

Neste período, a gestão democrática da educação era exercida por meio da organização dos professores no CPG que forçou a mudança das leis, a garantia de concurso público, definiu regras para formação de professores e incentivou uma grande mobilização para a eleição de diretores para as escolas estaduais. Voltar-se-á a essas ações em outro momento, pois será revista, no próximo capítulo, a história dos conselhos de educação no país com foco

na criação, na história do Conselho de Educação de Goiás e sua mediação para a eleição de gestores das escolas públicas de educação básica.

A seguir, para compreender a natureza do Conselho de Educação de Goiás, far-se-á uma análise do contexto histórico da Constituição Federal de 1988, da Estadual de 1989 e da Lei Complementar n. 26/1998.

3.3 O arcabouço normativo para a educação a partir de 1988

Gaspari (2003; 2004) indica que, a partir de meados da década de 1970, o regime militar começou a dar sinais de esgotamento, tanto internamente com o renascimento do MDB em 1974, quanto pela crise mundial do petróleo. Uma parte dos militares que desferiu o Golpe em 1964, ao perceber que as contradições do regime se avolumavam, passaram a programar com o General Geisel na Presidência da República a distensão, usando o eufemismo: “abertura lenta, gradual e irrestrita”. Tal processo *interna corporis* gerou confronto com o grupo de militares ligados à comunidade de informações, considerados os linha-duras do regime.

Essa crise de governabilidade instigava a movimentação social, especialmente na primeira metade da década de 1970 a reação era a luta armada que foi dizimada pelo SNI, pelas forças armadas e pelas polícias militares nos estados.

[...] os mesmos métodos de violência e opressão foram aplicados aqui em Goiás, onde também houve perseguição, tortura e morte [...]. Dentre os verdugos goianos, alcançou maior notoriedade o capitão Marcus de Brito Fleury. Tanto assim, durante o governo de Irapuan Costa Júnior (biônico), ele foi secretário de Estado [...]. Ao mesmo tempo, coordenou uma equipe de torturadores, composta pelos sargentos Tompson Garcia Neto e Guido Fontegalnd Ferro. [...] Destacaram-se com competência no degradante ofício de torturador, os agentes José Xavier Bonfim, depois delegado do Dops; Almiro Cruz, José Azevedo Soares e Joveny Aparecido Cândido de Oliveira. Ainda, Jerônimo Geraldo de Queiroz, que delatou o reitor Paulo T. Borges e recebeu de presente a Reitoria da UFG. Na abjeta prática da violência, não poderiam ser excluídos o capitão Aníbal, capitão Albuquerque e o coronel Danilo. Também: Saleh Daher, Darci de Sá da Cunha Mello e o capitão Herbert Curado, que chegou a comandar a Secretaria de Segurança Pública. (SALLES, 2008, p.26-27).

E mais, o terror de Estado patrocinado pelo militares no poder

[...] puniu, em 10 anos, 1.607 pessoas, incluindo-se a cassação do mandato de seis senadores, 110 deputados federais, 161 deputados estaduais, prefeitos e vereadores. A censura prévia vetou 500 filmes, 450 peças teatrais, 200 livros e 500 canções. [...] Os mortos e desaparecidos goianos, ou que tiveram sua história de vida (ou de morte?) ligada a Goiás, são: Arno Preis, Cassemiro Luís de Freitas, Divino Ferreira de Souza, Durvalino de Souza, Honestino Monteiro Guimarães, Ismael Silva de Jesus, James Allen Luz, Jeová de Assis, José Porfírio de Souza, Márcio Beck Machado, Marcos Antônio Dias Batista, Maria Augusta Tomaz, Ornalino Cândido, Paulo de Tarso Celestino e Rui Vieira Bebert (RUBEM, p. 17-18, 2008).

Não só por meio da luta armada a sociedade se movia. A partir de 1968, a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG) começou a organizar federações de trabalhadores rurais em todo o país. Nesse ano havia 625 sindicatos de trabalhadores rurais tendo saltado para 1.745 em 1976. A luta pela posse da terra foi retomada com a criação da Comissão Pastoral da Terra, ligada a Igreja Católica Progressista. Em 1979, houve uma greve dos cortadores de cana em Pernambuco. Começaram a aparecer os sindicatos de trabalhadores urbanos. O movimento operário veio à tona, houve 27 paralisações de mais de 958 mil metalúrgicos, especialmente no ABC paulista. Em 1979, cerca de 3,2 milhões de trabalhadores entraram em greve em todo o país (FAUSTO, 1995, p. 498-500).

A partir de 1983, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT) lançaram uma campanha para as eleições diretas para a Presidência da República. O primeiro ato público foi feito pelo PMDB, em junho de 1983 em Goiânia. Em novembro, a frente única formada pelos dois partidos mais o Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Confederação das Classes Trabalhadoras (Conclat) e outros fizeram um comício pelas diretas em São Paulo. No dia 27 de janeiro de 1984 realizou-se um ato com milhares de pessoas na Praça da Sé em São Paulo (FAUSTO, 1995, p. 509).

[...] Daí para frente, o movimento pelas diretas foi além das organizações partidárias, convertendo-se em uma quase unanimidade nacional. Milhões de pessoas encheram as ruas de São Paulo e do Rio de Janeiro, com um entusiasmo raramente visto no país. A campanha das “diretas já” expressava ao mesmo tempo a vitalidade da manifestação popular e a dificuldade dos partidos para exprimir reivindicações (FAUSTO, 1995, p. 509)

Houve uma distância entre as reivindicações da população na rua e o Congresso Nacional. A maioria dos congressistas pertencia ao Partido Democrático Social (PDS) sucessor direto e siamês da ARENA, o partido da ditadura. Na época, transitava no Congresso uma emenda constitucional de autoria do Deputado Dante de Oliveira do PMDB do Mato Grosso que introduzia eleições diretas na Constituição vigente. “A emenda Dante de Oliveira não passou. Faltaram na Câmara dos Deputados somente 22 votos. Precisava de 320 votos de um total de 479 [...] e recebeu 298” (FAUSTO, 1995, p. 510).

A Constituição de 1967 e a emenda de 1969, que de fato modificou a Constituição, previam a eleição do Presidente da República por meio de um colégio eleitoral formado pelo Congresso Nacional (Art. 74). Com a frustração da derrota da emenda das eleições diretas, a

batalha foi transferida, não sem divergências, para o colégio eleitoral. Ali foram apresentadas as candidaturas de Paulo Salim Maluf- Presidente e Flávio Portela Marcílio-Vice (PDS) e Tancredo de Almeida Neves- Presidente (PMDB) e José Sarney (Frente Liberal).

“Sarney era visto com muitas restrições pelo PMDB, pois até recentemente tinha sido uma das principais figuras políticas do PDS. Pertencera à “bossa nova” da UDN [...]; em 1979, assumiu a presidência da Arena e posteriormente do PDS. Seu nome pouco ou nada tinha a ver com a bandeira da democratização levantada pelo PMDB.” (FAUSTO, 1995, p. 511).

Ninguém previu o que ocorreria em 1985. Tancredo saiu vitorioso na votação pelo colégio eleitoral em 15/1/1985 por 480 votos a 180, dados a Maluf. O Presidente Tancredo Neves e o vice José Sarney instalariam a Nova República, porém o Presidente eleito faleceu em 21/4/1985. Sarney assumiu a Presidência da Nova República. Mais uma vez aconteceu a chamada “conciliação pelo alto”, assim exemplificada por Florestan Fernandes:

[...] É sob esse signo que a *Nova República* se cruza com a existência do homem comum. Ela não rompeu com o passado, remoto ou recente. Não combateu de frente. Contornou-a e prolongou-a. Nasceu de seu ventre e foi batizada em sua pia batismal. [...] Esse é paradoxo daquilo que os “liberais” e “conservadores” chamaram de “Nova República”. Ela não é “nova”, nem é uma “república” (FERNANDES, 1986, p. 20 e 55).

Em 1986, aconteceram eleições para governadores e para o Congresso, este se converteu em Congresso Constituinte, frustrando o desejo popular por Assembléia Nacional Constituinte. Em 1/2/1987, foram instalados os trabalhos da constituinte que se encerrou em 5/10/1988, com a Constituição Federal, texto denominado por Ulysses Guimarães “Constituição Cidadã”.

A nova Constituição trouxe avanços no que diz respeito aos direitos individuais, sociais e políticos. Estabeleceu princípios da democracia pluralista, dos objetivos da República brasileira e do controle social. Trata extensamente da educação como direito de todos e dever do Estado, cria os sistemas de educação, dispõe a gestão democrática, dentre os princípios da educação brasileira e normatiza o financiamento da educação nos entes federados.

Como lembra Dutra:

A nova Constituição brasileira ampliou a afirmação dos direitos fundamentais e os meios para sua defesa. A par disso estabeleceu novas possibilidades de participação

política do povo, o que poderá ser de muita importância se o povo for sensibilizado para a efetiva utilização dos novos mecanismos de interferência e controle políticos.

E conclui: “a nova Constituição não implanta no Brasil uma nova sociedade, nem seria razoável pretender isso, pois uma democracia se fundamenta nas relações sociais concretas e não se impõe pela simples mudança da lei. Mas [...] abriu vários caminhos para que o povo brasileiro possa avançar no sentido de uma sociedade em que todos sejam realmente livres e iguais, em direitos e dignidade (DUTRA, 1988, sem página).”

De fato a nova constituição garantiu uma série de instrumentos de democracia, alguns bastante utilizados como as eleições, outros pouco explorados como o referendo, a ação popular e o mandato de injunção.

Como se depreende, a Constituição de 1988 simboliza, de certo modo, a passagem da ditadura para a democracia representativa no Brasil. Embora tenha havido “a conciliação pelo alto (FERNANDES, 2007, p. 112) o embate entre os que queriam garantir a democracia e as “classes possuidoras” gerou um texto constitucional que, às vezes, aprofunda as relações democráticas, outras vezes, mantém situação semelhante a do regime militar. Em síntese, a Constituição é conservadora na proteção da propriedade e na ordem econômica; liberal nos direitos individuais, e social-democrata nos direitos coletivos.

A Constituição assegurou muitos direitos, porém sem garantir sua efetividade. Muitos direitos precisam, ainda, serem regulamentados por legislação complementar. Um exemplo é o direito de greve dos servidores públicos. Esse direito está garantido na Constituição, mas depende de norma infra-constitucional desde 1988. Quando os servidores resolvem reivindicar seus direitos por meio da paralisação, o Poder Público dos três entes federados aciona o Poder Judiciário que declara ilegal a greve por falta de norma que regule o direito.

Entende-se que o retrocesso criado no Brasil pela política neoliberal dos anos 1990 incidiu também sobre a Constituição Federal, pois a redução do Estado ao Mínimo e a desregulamentação gerada pela privatização, no sentido lato, gerou ataques constantes aos direitos já consagrados no texto constitucional. Tais procedimentos provocaram na sociedade organizada brasileira um duplo movimento: a defesa da Constituição como foi escrita e a regulamentação dos direitos ali inscritos. Esse foi o caso também do direito à educação que será explorado no próximo subitem.

3.4 A Constituição Federal e a Estadual e a educação

A Constituição de 1988 trata a educação em dez artigos do Art. 205 ao 214, no Título VIII da Ordem Social e no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. Além desses o texto constitucional aborda o ensino ou a educação em outros locais. Estabelece a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV do Art. 22); trata da competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (Inciso V do Art. 23); dispõe sobre a competência legislativa concorrente²⁷ sobre educação, cultura, ensino e desporto (Inciso IX do Art. 24); determina que o município deverá manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.

A educação é também focalizada no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): o Art. 60, na redação original, prevê que nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição o Poder Público aplicaria não menos que 50% dos recursos da educação na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. Esse artigo foi modificado pela Emenda Constitucional nº 14 de 12/9/1996 que passou a estabelecer o mesmo decênio para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinassem não menos que 60% dos recursos referentes à educação à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental e que desses recursos no mínimo 60% deverão ser gastos com o pagamento de professores. Essa emenda criou o FUNDEF.

A elaboração de planos decenais tornou-se prática, após a Constituição de 1988. Eles se sucedem, sem atingir os objetivos propostos desde o primeiro. Assim, o Art. 60 do ADCT em sua primeira redação estabelecia dez anos para erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esse decênio terminaria em 5/10/1998. Com a mudança do Art. 60, em 1996, foram estabelecidos mais dez anos, o que findaria em 2006. Antes disso o Governo Itamar Franco, após o *impeachment* de Collor criou o Plano Decenal da Educação para Todos, que passou a vigorar a partir de 1993 com o seu fim previsto para 2003.

²⁷ A competência legislativa concorrente acontece quando os entes federados, no caso a União, os Estados e os Municípios, legislam sobre o mesmo assunto desde que sejam obedecidas as normas gerais do tema. Por exemplo, o ano letivo, segundo o Art. 23 da Lei Federal 9.394/1996 é de no mínimo 200 dias e de no mínimo 800 horas, podem os Estados e Municípios aumentar os dias e as horas do ano letivo de seu sistema, mas não podem reduzir o prescrito na LDB Nacional.

A Lei 9.394/1996 instituiu a Década da Educação, com vigência de 1977 a 2007 (Art. 87). No ano de 2001, foi instituído o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9/1/2001) que determinou também uma década para solucionar os problemas da educação brasileira. Sem equacionar os problemas educacionais o PNE/2001, vigiu até janeiro de 2010. Registra-se que novo Plano Nacional de Educação, tramita até o momento no Congresso Nacional.

Considera-se que o capítulo sobre educação da Constituição Federal de 1988 possui muitos avanços em relação às anteriores. A educação passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família e visa ao pleno desenvolvimento pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

O art. 205 estabelece o grande arcabouço da educação nacional, esse cabedal é traduzido nos princípios estabelecidos no artigo seguinte.

O Art. 206 estabelece os princípios do ensino nacional, dentre eles a gestão democrática do ensino público (inciso VI). A autonomia universitária é tratada no Art. 207. O dever do Estado para com a educação é definido no Art. 208. No artigo seguinte, está previsto que o ensino é livre à iniciativa privada mediante o cumprimento das normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. O Art. 210 trata dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, inclusive o ensino religioso e a língua indígena (parágrafos 1º e 2º). O Art. 211 é dedicado ao sistema de ensino: o federal, os estaduais e os municipais. No Art. 212, o financiamento da educação é o foco e a União aplicará não menos que 18% na manutenção e desenvolvimento do ensino e os Estados e Municípios não menos que 25%. Os recursos públicos do ensino poderão ser destinados às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (Art. 213). O Art. 214 determina que o Plano Nacional de Educação deverá ser aprovado por lei infraconstitucional.

Na Constituição Federal de 1988, está prevista a promulgação das constituições estaduais, após um ano de sua vigência. Em atendimento à CF/1988, Goiás em 1989 passou a ser regido por nova lei geral.

A Constituição Estadual de 1989 (CE) replica os princípios e objetivos da educação constante na Constituição Federal e trata da educação de maneira extensa dos Art. 156 a 162. Ao capítulo da educação da CE, porém, foram acrescentadas as seguintes normas aos princípios gerais:

- a) “o magistério é função social relevante, gozando os que o exercem ou exerceram de prerrogativas e distinções especiais, que a lei estabelecerá”;
- b) lei complementar disporá sobre as diretrizes e bases da educação pública em Goiás especialmente do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho Estadual de Educação (incisos I a IV do § 3º do Art. 156);
- c) o Estado aplicará, anualmente, no mínimo 30% da receita na manutenção e desenvolvimento do ensino público;
- d) o Conselho Estadual de Educação será composto de educadores de comprovada contribuição para o ensino, sendo o órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Ensino; a nomeação dos conselheiros dependerá de prévia aprovação da Assembléia Legislativa. A autonomia do CEE será assegurada por sua individualização no orçamento estadual e por sua vinculação direta ao Governador, cabendo a ele fixar os conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus (Art. 160 e 162).

A partir da promulgação das duas constituições, ainda em vigor, foi elaborada a legislação infraconstitucional da área da educação: a Lei de Diretrizes e Bases Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases Estadual.

3.5 LDB Nacional - Lei Federal 9.394/1996 e LDB de Goiás - Lei Complementar 26/1998

Distam oito anos entre as normas educacionais da Constituição/1988 e a LDB/1996. É pouco tempo, considerando a história da educação no Brasil, mas as mudanças ideológicas e políticas do período foram muito significativas, metaforicamente, deu-se um salto no tempo.

No fim dos anos 1980 a sociedade brasileira concentrou na construção do no texto constitucional boa parte da esperança em um país democrático, com desenvolvimento sustentável. Já, a década de 1990 foi desastrosa para os cidadãos que pensaram em alargar, no Brasil, os princípios democráticos. Essa década foi considerada como a década neoliberal por FIORI, 2001; SADER, 2008; DEBREY, 2003, como também demonstram as ideias de Anderson (2008) e Azevedo (2001). O neoliberalismo, discutido anteriormente nesta tese, foi modelo econômico e político adotado durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Caracterizou-se pela geração de *superávit* primário para o

pagamento dos juros da dívida externa, privatização e abandono das políticas públicas em especial da educação e da saúde (RIBEIRO JÚNIOR, 2011).

Os antecedentes das ideias neoliberais são de meados do século XX e apareceram como reação à política econômica gerada pela reestruturação dos países que tinham se envolvido na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Segundo Anderson (2008),

[...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 2008, p. 9).

É consabido que o neoliberalismo é a sacralização do livre mercado, incidindo na privatização de serviços públicos e de empresas estatais, na redução do controle do Estado sobre a iniciativa privada, concedendo ao mercado exclusividade para regulação em consonância com propósitos internacionais emanados dos financiadores externos, incidindo nas políticas públicas como se observa na citação a seguir

[...] Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional (SILVA, 1995, p. 14).

A globalização da economia e a integração dos mercados nacionais unificaram procedimentos monetários que geraram crises econômicas, mais sentidas nos países subdesenvolvidos, entretanto, o receituário de enfrentamento da crise foi aplicado uniformemente: privatização, redução do papel e controle dos gastos públicos. No âmbito da administração pública foram aplicadas medidas de reforma, especialmente nos governos nacionais dos anos 1990.

No Governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), com este propósito, como explicita Bresser Pereira (1998), que a reconstrução do Estado

[...] significa: recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social por meio de contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. [...] Tal necessidade de uma administração pública mais eficiente é particularmente sentida na área social, na qual os serviços de saúde, educação e previdência básica, essenciais para a garantia dos direitos sociais, só poderão ter uma qualidade muito melhor, com o mesmo custo, se forem

prestados nos termos de uma administração pública gerencial, moderna e eficiente [...] (PEREIRA, 1998, p. 34 e 45-46)

Essa forma radical do capitalismo, desvaloriza os serviços públicos mediante uma propalada ineficiência estatal, com o intuito de mercantilizar esses serviços.

Nesse contexto de desvalorização do público e da terceirização dos serviços o projeto de LDB deixou de se referenciar nos princípios constitucionais do País recém saído da ditadura e fortemente atingido pela ideologia neoliberal. O projeto de lei n. 1.258/88-C foi amplamente discutido com a sociedade. Ao chegar ao Senado, depois de uma série de protelações, foi profundamente modificado, sob a relatoria do Prof. Darcy Ribeiro, e ao voltar a Câmara dos Deputados foi aprovado.

Oito anos de trama legislativa e ingerência do Executivo conseguiram descaracterizar o primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e seus substitutivos apresentados à Câmara Federal e defendidos pelos educadores. Esse projeto revê como ponto de partida os princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira da Educação – CBE de 1986, no intuito de subsidiar a Constituinte Nacional, com relação às políticas educacionais. Nessa ocasião, com a Carta de Goiânia e de depois na V CBE em 1988, com a Declaração de Brasília, elegeu-se como eixo para a LDB a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse “a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social”. Este eixo norteou a elaboração do anteprojeto de LDB nº 1.258-C/88 defendido pelo movimento social denominado Fórum em Defesa da Escola Pública (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

As principais modificações da lei incidiram sobre concepção de sistema de educação que definia como protagonista da política nacional de educação, o Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação. Tinha por objetivo dar ao sistema um caráter nacional e não federal (ou do governo), assim o Fórum seria a instância da sociedade para nortear a política pública de educação (DIDONET; LOBO, 2002, p.43). A lei aprovada também abandonou os artigos que previam a eleição direta para diretores, a participação da comunidade, a criação de conselhos escolares e as regras claras para a regulação das escolas particulares (PINO, 2002, p. 29).

A gestão democrática da educação como princípio da Constituição de 1988 ficou reduzida ao Art. 14 da LDB/1996:

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

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

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

Importa ressaltar que, ao reduzir a gestão democrática à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, a LDB/1996 deu a entender aos sistemas de ensino a concepção e os limites em que se exerce a gestão democrática de uma escola. Alguns gestores de sistema de educação inclusive afirmam que qualquer outra forma torna-se ilegal, pois a Constituição de 1988 ao determinar a necessidade de existência de lei para regulamentar a gestão democrática das escolas. Essa lei já existe e é este o artigo da lei de diretrizes e bases que a regulamenta.

Por mais paradoxal que possa parecer, a construção da LDB de Goiás e sua aprovação tomou caminhos diversos.

[...] Em 1997, diante da necessidade de reformular a lei do sistema estadual, várias daquelas instituições e entidades [do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública], em reunião realizada em 10 de abril na Faculdade de Educação da UFG, decidiram que o Fórum deveria coordenar a elaboração coletiva do projeto de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás sob a presidência da direção da faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás (LOUREIRO, 1998, p. 20).

[...] Assim reunidos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em abril de 1997, representantes da Faculdade de Educação da UFG, Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Goiás (Sintego), Universidade Católica de Goiás, Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Conselho Estadual de Educação, Câmara Municipal de Goiânia, Delegacia Regional do MEC, professores e alunos decidiram reativar o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, para liderar a elaboração coletiva da Lei do Sistema Educativo de Goiás, que viria a substituir a Lei n. 8.780, de 23 de janeiro de 1980 (FALEIRO; TOSCHI, 2001, p. 8- 9).

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás assumiu a coordenação dos trabalhos, criando nove grupos de trabalho: 1. Educação Infantil e Ensino Fundamental; 2. Ensino Médio e Educação Profissional; 3. Educação Especial; 4. Educação de Jovens e Adultos; 5. Ensino Superior; 6. Profissionais da Educação; 7. Recursos Financeiros; 8. Organização do Sistema e 9. Educação a Distância. Cada grupo de trabalho tinha um coordenador que sistematizava as decisões e após outra equipe de sistematização composta pelos professores João Ferreira de Oliveira, José Geraldo de Santana Oliveira e Marcos Elias Moreira apresentou a primeira versão do projeto em junho de 1997. Depois dessa versão, houve uma segunda versão que foi discutida com todo o Fórum Estadual em Defesa da Escola

Pública²⁸. Para finalizar essa parte de construção democrática, foi realizado um seminário estadual com mais de mil participantes de mais de setenta municípios goianos (FALEIRO; TOSCHI, 2001, p. 8-11).

O anteprojeto de lei elaborado pelo Fórum Estadual foi assumido pela Comissão de Educação da Assembléia. A partir daí a Comissão, presidida pela Deputada Estadual Denise Carvalho, optou por discutir o projeto em audiências públicas que foram realizadas em 17, 24 e 31 de março de 1998 (LOUREIRO, 1998, p. 21).

[...] Não se tem notícia no Legislativo Estadual de outro projeto de Lei que tenha proporcionado tantos debates e participação. A legitimidade desse Projeto é incontestável. Ele expressa o pensamento dos agentes que atuam na educação no Estado de Goiás, tais como Associações de Docentes, Sindicatos, Organizações Estudantis, dirigentes educacionais, universidades, parlamentares e outros segmentos da sociedade civil (LOUREIRO, 1998, p. 21).

Em sua tramitação, o anteprojeto recebeu 108 emendas, 96 delas oriundas do Conselho Estadual de Educação (FALEIRO; TOSCHI, 2001, p. 11).

As entidades envolvidas mesmo percebendo as divergências geradas continuaram com a deliberação democrática. Dessa forma, a Comissão de Educação, o Fórum, o Sintego, o SINPRO e a ADESA constituiu uma subcomissão para discutir as emendas. Após três reuniões a subcomissão deliberou por acatar 25 emendas do Conselho Estadual de Educação, 9 do Fórum, 2 da Universidade Católica de Goiás (UCG) e duas da Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO).

A Comissão de Educação realizou mais três audiências públicas nos dias 30 de abril, 5 e 7 de maio de 1998. Em 12/5/1998, a Deputada Mara Naves relatora do projeto de LDB apresentou parecer favorável para ser votado no plenário da Assembléia.

[...] Infelizmente, a Secretaria Estadual de Educação não aderiu a essa coesão. No dia 12 de maio, o mesmo da aprovação do relatório da Deputada Mara Naves, favorável à aprovação do projeto, ela encaminhou para a Assembléia Legislativa um outro projeto, elaborado solitariamente nos seus gabinetes. Como da parte do Executivo somente o governador pode enviar projetos à Assembléia Legislativa, o projeto da Secretaria foi recolhido. (LOUREIRO, 1998, p. 21).

²⁸ Nessa época, o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública era composto das seguintes entidades e órgãos: Faculdade de Educação da UFG, Associação dos Docentes da UFG, Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope–Seção Goiás), Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembléia Legislativa, Conselho Estadual de Educação, Associação dos Professores da Universidade Católica de Goiás, Secretaria Estadual de Educação, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego), Sindicato dos Professores (SINPRO), Comissão de Educação e Cultura da Câmara Municipal de Goiânia, União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Universidade de Anápolis (UNIANA), Escola Técnica Federal de Goiás, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, Conselho Municipal de Educação de Goiânia, Sindicato de Trabalhadores da Universidade Federal de Goiás, Associação dos Professores de Catalão e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

O ano de 1998 era de eleições para Presidente, governadores, senadores, deputados federais e estaduais, naturalmente esse já é um momento conturbado. O foco naquela disputa era o controle do executivo estadual. Desde 1982, com a primeira eleição para governador, o Estado de Goiás foi controlado pelo ex-Prefeito de Goiânia Iris Rezende. Ele foi eleito duas vezes e seus vices ou assumiram o mandato ou tornaram-se governadores.

Até 1974, grosso modo, os antigos membros do Partido Social Democrático (PSD)²⁹ abrigaram-se no MDB e passaram a formar nesse novo partido a ala tradicional com características moderadas e de conciliação. Juntava-se a essa ala, a chamada ala “autêntica” também originária do PSD, destacando-se Iris Rezende em sua liderança.

O MDB como frente na década de 1970 desdobrava-se em outros dois grupos: Grupo Santillo com base em Anápolis; Grupo Mauro-Derval. Este demarcava o retorno da liderança de Mauro Borges, que fora cassado pelo regime militar. Na Cidade de Goiás, o Grupo Mauro-Derval tinha como base a Família Paiva, que enfrentavam o poder dos Caiado. Esses dois grupos defendiam o retorno da democracia, o nacionalismo e as reformas sociais (BORGES, 2009).

De certa forma, a disputa acirrou-se após a eleição de Iris Rezende Machado para governador em 1982. Com o Poder Executivo à sua disposição, o grupo de centro esquerda representado por Mauro Borges e Santillo foi “quase” dizimado por Iris. De 1982 a 1998 o PMDB elegeu todos os governadores. Desses quatro eleitos, inclusive Iris por duas vezes, três eram diretamente ligados ao Grupo Iris. Houve um interregno somente com a eleição de Santillo de 1987 a 1991, entretanto, esse governo foi solapado por Iris até seu último momento.

Em 1998, a disputa encontra o PMDB totalmente controlado por Iris, seu vice do segundo mandato Maguito Vilela era o Governador e após uma luta interna Iris conseguiu novamente ser indicado como candidato ao Executivo estadual, forçando Maguito a renunciar e se candidatar ao Senado. Aquele grupo divergente do controle “irista” no PMDB tinha fundado em Goiás o PSDB. A disputa eleitoral no ano de 1998 se dá entre Iris Rezende e Marconi Perillo.

²⁹ O Partido Social Democrático (PSD) foi fundado por Getúlio Vargas em 17/7/1945. Em Goiás, foi comandado e identificado com Pedro Ludovico Teixeira, sofria oposição ferrenha da União Democrática Nacional (UDN). Todos os opositores de Ludovico se abrigaram na UDN, inclusive a família Caiado e seus aliados. Esse bipartidarismo é a marca política de Goiás no século XX e início do XXI. O PSD e a UDN foram extintos pelo Ato Institucional n. 2/1995. A partir daí o regime militar instituiu dois partidos a ARENA que era a situação e o MDB que era a oposição.

Maguito Vilela deixa o governo em 4/5/1998, assume seu vice Naphftali Alves de 4/5 a 23/11/1998. Nessa data a Assembléia Legislativa indicou o Governador Naphtali Alves como Conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, sendo governador a partir de então o Deputado Estadual Helenês Cândido que era Presidente da Assembléia Legislativa. Nesse período conturbado, politicamente, tramitou e foi votada a LDB Estadual.

Devido à instabilidade no Poder Executivo e como era tida como certa outra vitória de Iris Rezende, a Secretária da Educação e Cultura Terezinha Vieira dos Santos, resolveu opor-se ao projeto de LDB, apresentado pela sociedade organizada no Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública.

Por meio do ofício n. G-0796/98, de 12/5/1998 a Secretária da Educação encaminhou à Assembléia Legislativa um projeto de lei que visava interromper a tramitação do projeto considerado participativo. É curioso que o projeto, anexo ao ofício, está com o papel timbrado do Conselho Estadual de Educação, sendo que o CEE/GO participou ativamente da discussão da proposta de LDB, pois era membro titular do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública e como tal apresentou 96 emendas ao projeto de LDB Estadual.

Mesmo assim, o CEE/GO agiu como órgão submetido à Secretaria da Educação e apresentou um projeto contrário nos pontos substanciais ao que estava em tramitação.

Uma comparação entre a proposta da Secretária da Educação e o projeto aprovado permite verificar que as mudanças principais dizem respeito à gestão democrática e à competência e composição do Conselho Estadual de Educação.

Para o projeto de gabinete do Conselho Estadual de Educação, o órgão seria composto por 15 membros titulares e 5 suplentes (Art. 16). A indicação dos candidatos seria encaminhada ao Governador pelo Secretário de Educação que deveria considerar uma representação (Art. 27). Esta, contudo, não é esclarecida. A gestão democrática foi reduzida de acordo com critérios técnico administrativos e pedagógicos definidos pela Secretaria da Educação (Art. 30), bem como foi restrita a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico, nos conselhos escolares, da comunidade escolar na escolha dos dirigentes das escolas. Ademais a autonomia da escola foi cerceada.

O projeto da Secretária Vieira dos Santos foi silente quanto ao Fórum Estadual de Educação e à eleição direta para diretores. Esse projeto foi arquivado pela Assembléia

Legislativa por um detalhe técnico: não compete ao Secretário de Estado encaminhar projetos de lei ao Legislativo. Foi uma afronta à competência privativa do Governador.

A Assembléia Legislativa aprovou o projeto de LDB Goiana de 1998 que foi encaminhado como era de praxe para o governador sancionar. O prazo para sanção é de 15 dias após a aprovação. Não ocorrendo esse ato, a Assembléia pode promulgar a lei aprovada. O governador não fez a sanção dentro do prazo legal, o que provocou a promulgação pelo Legislativo. Tal fato é creditado a reviravolta ocorrida na disputa eleitoral para o governo estadual, com a vitória do PSDB sobre o PMDB. Assim o projeto de LDB foi aprovado conforme apresentado pela sociedade civil após o resultado das eleições.

[...] A discussão seria retomada depois das eleições. Aí, portanto, um fato novo acontece e será fundamental na aprovação do projeto de lei – a existência de segundo turno na escolha de governador, contrariando as pesquisas que davam conta da vitória do candidato da situação. Os resultados do segundo turno, que dão vitória a oposição, vêm favorecer uma nova postura dos deputados situacionistas, que, contrariamente à posição antes das eleições, desejam a aprovação do projeto de lei que antes rejeitavam.

Ao fim de 1998, o projeto de lei é aprovado em rápidas sessões plenárias e enviado ao governador para sanção. Devido à demora para retorno, o presidente da Assembléia Legislativa sanciona a lei, Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998, que é publicada no Diário Oficial do Estado em 12 de janeiro de 1999 e entra em vigor a partir desta data (LOUREIRO; TOSCHI, 2001, p. 11-12).

O quadro abaixo mostra semelhanças entre a LDB de Goiás e o Projeto de Lei Nacional assumida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública de 1988, assim como a as diferenças, tendo como referência o disposto na Lei n. 9.394/1996.

Quadro 3. Comparação entre a LDB de Goiás, o Projeto de Lei n. 1.258-C de LDB (aprovado pela Câmara dos Deputados) e a Lei n. 9.394/1996.

LDB de Goiás – Lei Complementar n. 26/1998	Anteprojeto de LDB Nacional n. 1.258-C/1998	Lei n. 9.394/1996
Fórum Estadual de Educação	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública	O fórum foi suprimido na lei
Art. 26 - Fica criado o Fórum Estadual de Educação, com órgão de articulação com a sociedade com intuito de estudar, discutir e propor soluções alternativas para o desenvolvimento da educação, cultura, ciência e tecnologia. O Fórum atuará como órgão de cooperação aos órgãos de administração geral do Sistema Educativo do Estado de Goiás, com as seguintes atribuições não deliberativas: a) exame das demandas da sociedade, a fim de subsidiar a definição de	Art. 10 [...] § 3º. O Conselho Nacional de Educação e o Ministério responsável pela área contarão ainda, como instância de consulta e de articulação com a sociedade, com o Fórum Nacional de Educação.	Vetado o art. 10 do anteprojeto de lei 1.258-C/1998 no que respeita ao Fórum Nacional de Educação

<p>políticas públicas para educação, cultura, ciência e tecnologia;</p> <p>b) co-participação na elaboração do plano estadual de educação e demais programas educacionais e acompanhamento da execução do Plano de Gestão da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, suas políticas e estratégias, colaborando na divulgação de seus resultados.</p> <p>Parágrafo único - A nomeação dos representantes do Fórum Estadual de Educação, de que trata este artigo, bem assim, sua instalação, dar-se-ão no prazo improrrogável estabelecido no 124, das Disposições Transitórias, desta Lei.</p> <p>Art. 27 - O Fórum Estadual de Educação compõe-se dos seguintes representantes: [...].</p> <p>Parágrafo único - A Presidência do Fórum será exercida por um dos membros que o compõem, eleito por seus pares por um mandato de 02 (dois) anos.</p> <p>Art. 28 - O Fórum Estadual de Educação não possui estrutura administrativa própria e seus membros não percebem qualquer espécie de remuneração.</p> <p>Parágrafo único - Cabe à Secretaria de Estado de Educação e Cultura apoiar as atividades do Fórum.</p> <p>Art. 29 - O Fórum Estadual de Educação rege-se por estatuto e regimento próprios aprovados por dois terços de seus membros, em reunião convocada especialmente para esse fim.</p>		
<p>Conselho Estadual de Educação</p>	<p>Conselho Nacional de Educação</p>	<p>Conselho Nacional de Educação</p>
<p>Art. 14 - Além de outras que esta lei expressamente consignar, o Conselho Estadual de Educação tem as seguintes atribuições:</p> <p>XV - elaborar normas que</p>	<p>Art. 23. Cabe ao Conselho Nacional de Educação:</p> <p>I – subsidiar a formulação de políticas educacionais articuladas com as políticas</p>	<p>Art. 9º A União incumbir-se-á de:</p> <p>[...]</p> <p>§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.</p>

<p>regulamentem a gestão democrática na educação básica.</p> <p>Art. 16 - O Conselho Estadual de Educação é constituído de 16 (dezesesseis) membros titulares e 05 (cinco) suplentes, escolhidos entre pessoas de notório saber e comprovada experiência em matéria de educação, nos termos do artigo 160 da Constituição Estadual e garantida a seguinte representação:</p> <p>a) 4 (quatro) membros titulares indicados pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura dentre os educadores com experiência na educação básica do magistério público;</p> <p>b) 2 (dois) membros titulares indicados pela Secretaria de Estado da Educação dentre os educadores com experiência no ensino superior do magistério público;</p> <p>c) 3 (três) representantes titulares, dos órgãos técnico-pedagógicos da administração central da Secretaria de Estado da Educação, por ela indicados;</p> <p>d) 1 (um) membro titular indicado pelas entidades empresariais que mantém curso de educação profissional;</p> <p>e) 1 (um) membro titular representante dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação de Goiás-SINTEGO, por ele indicado;</p> <p>f) 1 (um) membro titular representante do Sindicato dos Professores do Estado de Goiás-SINPRO, por ele indicado;</p> <p>g) 1 (um) membro titular, representante da Associação dos Docentes de Ensino Superior Autárquico-ADESA- por ela indicado;</p> <p>h) 1 (um) membro titular, representante do Fórum Estadual de Educação por ele indicado;</p> <p>i) 1 (um) membro titular, representante das instituições privadas de ensino, por elas indicado;</p> <p>j) 1 (um) membro titular, representante</p>	<p>públicas de outras áreas e acompanhar sua implementação;</p> <p>II – propor diretrizes e prioridades para o Plano Nacional de Educação e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias, acompanhando e avaliando a sua implementação e articulação com as políticas públicas de outras áreas;</p> <p>IV – decidir sobre recursos por arguição de contrariedade à legislação de diretrizes e bases da educação nacional, interpostos de decisões finais dos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino dos Estados e dos órgãos deliberativos máximos das instituições que integram o Sistema da União;</p> <p>[...]</p> <p>Art. 24. O Conselho Nacional de Educação é composto por 24 (vinte e quatro) conselheiros, observado o seguinte:</p> <p>I – 12 (doze) conselheiros escolhidos pelo Presidente da República, obedecidos os seguintes critérios: [...]</p> <p>II – 12 (doze) conselheiros indicados por segmentos sociais organizados, vinculados à área educacional, obedecidos os seguintes critérios: [...]</p>	<p>O Conselho Nacional de Educação é regulamentado pela Lei Federal 9.131/1995 anterior a LDB</p>
---	--	---

das entidades estudantis, por elas indicado, com observância do disposto do artigo 160 da Constituição do Estado.		
Eleição para diretores/ Conselhos escolares	Eleição para diretores/Conselhos Escolares	Eleição para diretores/Conselhos Escolares
<p>Art. 106 - As escolas mantidas pelo poder público estadual obedecem aos princípios da gestão democrática, assegurada a existência de conselhos escolares paritários, dos quais participam os seguintes segmentos: direção, professores, demais servidores, alunos e pais de alunos.</p> <p>§ 1º - O conselho escolar paritário tem poder deliberativo;</p> <p>§ 2º - Fica instituído o regime de eleições diretas para Diretores das Escolas descritas na presente lei, cuja regulamentação do processo eletivo será realizada no prazo de 60 (sessenta) dias da publicação desta lei.</p>	<p>Art. 21 As instituições públicas de educação básica e as que recebem recursos públicos para sua manutenção observarão, em sua organização e administração as seguintes diretrizes:</p> <p>I – constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade;</p> <p>[...]</p> <p>§1º Os sistemas definirão a forma de escolha dos dirigentes das escolas públicas, admitindo-se, entre outras:</p> <p>I – escolha pelo dirigente do órgão responsável pela administração da educação;</p> <p>II – escolha pela comunidade escolar;</p> <p>III – concurso público;</p> <p>IV – ascensão na carreira.</p>	<p>a LDB reduziu o princípio de gestão democrática aos Artigo14</p> <p>Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:</p> <p>I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;</p> <p>II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.</p>

Fonte: BRASIL 2011, GOIÁS 2011 e BRZEZINSKI, 2002, p. 267-308.

Como se observa, uma articulação da sociedade organizada inserida em uma conjuntura política favorável permitiram construir, em Goiás, a LDB que tinha sido votada pela Câmara dos Deputados e que, na visão de muitos educadores, foi desvirtuada pelo Senado Federal.

Embora a lei não tenha o condão de mudar um sistema de educação e de garantir o direito à educação, reiteradamente negado à população ao longo da história de Goiás, a LDB

Estadual, pelo menos, prevê parâmetros, cabendo aos cidadãos cobrarem a sua plena execução.

No próximo capítulo far-se-á um histórico dos conselhos de educação no Brasil e a análise da categoria da mediação aplica à ação do Conselho de Goiás no processo de eleição de gestores da Rede Pública Estadual.

CAPÍTULO IV

O CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS E A MEDIAÇÃO DAS ELEIÇÕES DE GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS

[...] Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (ROSA, 2006, p. 57).

A categoria da mediação, para se entender o papel do Conselho Estadual de Educação no processo de eleição de gestores escolares em Goiás de 2003 a 2010, é o foco deste capítulo. Objetiva-se, também, detalhar a natureza e a criação dos conselhos de educação no Brasil, assim como a criação do CEE/GO.

4.1 Os conselhos de Educação no Brasil

A palavra conselho decorre etimologicamente do latim *consilium*: “1. Lugar onde se delibera; 2. Deliberação: resolução: *consilium capere, tomar a resolução de*; 3. Reflexão, razão, prudência; 4. Plano, propósito, intenção (SILVA; MONTAGNER, 2009, p. 95).

Nota-se que a palavra comporta uma série de definições: é lugar, espaço, local; é deliberação, resolução; é reflexão, prudência; é plano e intenção. Via de regra, conselho é entendido por espaço público, onde um grupo de pessoas representativas delibera, faz indicações e tenta solucionar com compromisso uma determinada questão ou fato, para se atingir um objetivo para todos os envolvidos.

Na língua latina *locus* é lugar e local. Pode também significar útero e passagem (REZENDE; BIANCHET, 2005, p. 209). O local onde se decide e delibera, nesse caso, é público, pois tratará de apresentar resolução para os casos e problemas dos seres humanos. Decisão é cortar, aparar e deliberar é liberar, soltar, despende (REZENDE e BIANCHET, 2005, p. 91 e p. 206). Não se trata de qualquer liberação. A ação de cortar, aparar, soltar e despende é para uma nova solução – resolução – com vistas a um projeto, a um plano e a um futuro.

Os objetivos previstos no Art. 206, da CF/1988, para a educação brasileira é formar para a cidadania, para o pleno desenvolvimento e para o mundo do trabalho. Em consequência, todas as resoluções e deliberações dos conselhos devem ir ao encontro desses objetivos.

De acordo com Cury (2001)

Conselho vem do latim *Consilium* (não confundir com *concilium*, que significa convocação, assembléia, concílio – informação do autor em nota de rodapé). Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulure*, significando tanto *ouvir alguém* quanto *submeter algo a uma deliberação de alguém*, após uma *ponderação refletida, prudente e de bom senso*. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido [...]. (CURY, 2001, p. 47).

Segundo Bordignon (2009), o primeiro conselho criado no Brasil foi o *Concelho de Instrução Pública* na Bahia, em 1842. No Rio de Janeiro, foi instalado o *Conselho Director do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte*, em 1854. O primeiro era provincial³⁰ e o segundo municipal.

O órgão Conselho de Educação, desde 1890, faz parte do arcabouço jurídico brasileiro. Em determinado momento era circunscrito a determinado local, em outros tratava do nível básico ou superior da educação.

No quadro a seguir transcrito, pode-se verificar a trajetória do conselho:

Quadro 1. Os conselhos de instrução pública e de educação criados no Brasil

Órgão/ Competência	Composição	Lei	Duração
Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária Ensino Primário e Secundário	11 membros: Inspetor Geral de Instrução, 2 reitores do Ginásio Nacional, diretor da escola normal, diretor do Pedagogium*, Diretor do museu nacional, um professor primário de 1º grau, um professor primário de 2º grau, um lente** do Ginásio Nacional, dois lentes dos cursos superiores de Medicina e da Escola Politécnica. *Escola de Formação de Professores, criada por Benjamin Constant ** denominação dada aos professores do secundário e do ensino superior	Decreto n. 981, de 8/11/1890	
Conselho de Instrução Superior Ensino Superior	Não encontrada	Decreto n. 1.232-G, de 2/1/ 1891.	Não encontrada

³⁰ Na atualidade teria a denominação conselho estadual

Conselho Superior de Ensino Ensino Superior	12 membros: diretores das faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia, de Direito de Pernambuco e São Paulo, da Escola Politécnica e do Colégio Pedro II, e um professor eleito pelas congregações dessas instituições.	Decreto n. 8.659, de 5/4/ 1911	3 anos e alguns meses
Conselho Nacional de Instrução	Não consta de Lei. Foi somente instituído.	Lei n. 4.632 de 6/1/1923.	Não consta
Conselho Nacional de Ensino Todos os níveis de ensino	Não encontrada	Decreto n. 16.782-A, de 13/1/ 1925	6 anos e alguns meses
Conselho Nacional de Educação Todos os níveis de Ensino. Consultivo	Um representante de cada universidade federal ou equiparada*, um representante de institutos federais de Direito, Medicina e Engenharia não incorporados às universidades, um representante do ensino superior estadual equiparado, um representante do ensino superior particular equiparado, um representante de ensino secundário federal, um representante de ensino secundário estadual equiparado, um representante do ensino particular equiparado, 3 membros de livre escolha de notório saber, um membro nato - o diretor do Departamento Nacional de Ensino. * A equiparação foi um mecanismo criado pelo Decreto n. 20.179/1931 para tornar oficiais, mediante credenciamento e fiscalização, as escolas ou faculdades estaduais ou particulares que não foram criadas pelo sistema federal	Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931.	1931 a 1936.
Conselho Nacional de Educação Todos os níveis de ensino.	22 conselheiros escolhidos pelo Governo em lista tríplice e mais dois conselheiros de livre escolha, segundo as regras do Decreto n. 19.850/1931.	Art. 152 da Constituição Federal/1934	1936 a 1961.
Conselho Federal de Educação. Todos os níveis de ensino.	24 membros escolhidos pelo Presidente da República, entre pessoas de notável saber e experiência.	Lei n. 4.024/ 1961.	1962 a 1994.
Conselho Nacional de Educação Todos os níveis de educação. Deliberativo, consultivo e de assessoramento. Atos homologados pelo Ministro da Educação	24 membros. Pelo menos metade deve ser indicação da sociedade civil organizada, mas de livre escolha do Presidente da República. O CNE é composto de duas Câmaras: Educação Básica e Educação Superior.	Lei n. 9.131, de 24/11/ 1995.	A partir de 1995.

Fonte: CURY, 2001a e BORDIGNON, 2009.

Os conselhos estaduais foram previstos na CF/1934, porém foram criados somente após a homologação da Lei n. 4.024/1961. Em atendimento à primeira LDB Nacional, no período 1962-1965, todos os estados criaram seus conselhos de educação. Os conselhos municipais de educação foram criados em face da possibilidade de se constituírem os sistemas municipais de educação, como ente federativo previsto na Constituição de 1988.

A legislação educacional brasileira estabelece a política educacional basicamente em um tripé: sistemas, planos e conselhos. Os sistemas pertencem às esferas Federal, estaduais e municipais; os planos fazem parte da educação nacional, estadual e municipal e os conselhos pertencem às mesmas esferas.

Os sistemas educacionais estão submetidos às normas constitucionais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação. São interdependentes, harmônicos, devem agir em regime de colaboração em atendimento ao princípio constitucional, e não se organizam em regime hierárquico. São criados por lei, coordenados pelo poder executivo, devem atingir metas plurianuais e serem normatizados, orientados e fiscalizados pelos conselhos de educação.

O tripé - sistema, plano e conselho - deve ter políticas públicas de caráter permanente e contínuo. A política pública de educação tem como foco a garantia o direito de todos e o de estabelecer o dever do Estado. O sistema de educação, os planos nacionais de educação e os conselhos respectivos são expressão de conjunturas específicas. Ao longo da História do Brasil, o sistema, o plano e o conselho, sempre foram objeto de disputa de poder e na sua aprovação e implantação prevaleceu uma concepção de educação. Os sistemas, planos e conselhos de educação carregam a ambigüidade: interesses temporários e propostas permanentes.

Normalmente, os interesses temporários podem gerar sistema, planos e conselhos identificados com governos. O governo, conforme as regras da democracia representativa, deve se alternar e, para sua aprovação popular, precisa marcar suas ações com a face de sua atuação executiva. Daqui decorre o principal conflito da natureza dos conselhos: eles são nomeados por governos com mandatos temporários, mas na sua ação devem ser órgãos de estado, ou seja, devem dar continuidade aos princípios legais estabelecidos para garantir o direito à educação.

No Brasil, os conselhos estaduais de educação ainda possuem perfil de órgãos de governo, como pode ser notado no do Quadro 2.

Quadro 2. Os conselhos estaduais de educação, autonomia, composição e normas sobre gestão democrática.

Estado/criação	Autonomia	Composição	Gestão democrática/ Normatização
1. Acre – 1963 Fonte: www.aleac.net acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário de Educação	15 membros, indicados ao Governador pelo Conselho, respeitando os níveis e modalidades da educação; o estado e a sociedade civil	Não existe norma do CEE. A lei do sistema trata, genericamente, de gestão democrática e dos conselhos Estadual e Municipal Existe o Fórum Estadual de Controle Social do Sistema Público de Educação Básica do Estado do Acre
2. Alagoas – 1962 Fonte: www.cee.al.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário da Educação e da Secretaria de Ciência e Tecnologia	26 membros indicados pelo governador, sem discriminação de composição	Não existe norma do CEE
3. Amazonas - 1946 Fonte: www.seduc.am.gov.br Acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário	15 membros Secretário da Educação – membro nato, sendo o presidente do CEE, os outros membros escolhidos em lista tríplice	Não existe norma no CEE
4. Bahia -1942 Fonte: www.sec.ba.gov.br Acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário de Educação	21 membros professores de notório saber, mas 40% mediante consulta a sociedade em lista tríplice	Não existe norma no CEE
5. Ceará – 1948	Atos homologados pelo Secretário de Educação	15 membros professores de notório saber	Não existe norma no CEE
6. Distrito Federal - 1962	Atos homologados pelo secretário	18 membros, 9 membros da Seduc, 5 indicados por quem ??? em lista tríplice, 4 diretores da SEDUC	Não existe norma do CEE
7. Espírito Santo - 1962 Fonte: www.cee.es.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo secretário	14 membros titulares/ 14 membros suplentes. A paridade se dá entre Governo (7 membros indicados pelo Secretário da Educação) e sociedade civil e comunidade científica (7 membros indicados por eles).	Não existe norma do CEE
8. Goiás – 1962. Fonte: www.cee.go.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos aprovados pelo Colegiado tem plena eficácia, não dependendo de homologação externa.	24 membros, sendo paritária a indicação pela sociedade e pelo Poder Executivo, representado pela Secretaria da Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia e Universidade Estadual de Goiás	O Conselho normatizou a gestão democrática e acompanhou como co-executor as eleições para a escolha do grupo gestor das escolas públicas estaduais de 2003 a 2010.

9. Maranhão - 1962 Fonte: www.educacao.ma.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo secretário	15 titulares, 7 suplentes. Deve ser respeitado a paridade entre governo e sociedade e os níveis e modalidades de ensino.	Não existe norma do CEE
10. Mato Grosso -1963 Fonte: www.sed.mt.gov.br acessado em 6/1/2012	Homologação dos atos pelo Secretário de Educação	22 membros – escolha por lista tríplice e Secretário da Educação preside quando está presente à sessão	Não existe norma do CEE Lei do sistema prevê
11. Mato Grosso do Sul – 1979 Fonte: www.sed.ms.gov.br acessado em 6/1/2012	Homologação dos atos pelo Secretário de Educação	15 membros – escolha do governador respeitando a paridade entre sociedade civil – Estado	Não existe norma sobre gestão democrática do CEE Lei do sistema estabelece como princípio
12. Minas Gerais- 1961 Fonte: www.cee.mg.gov.br acessado em 6/1/2012	O Conselho não precisa da homologação da Secretaria da Educação para suas normas terem eficácia.	26 membros mantida a paridade entre a sociedade civil e o governo estadual	Não existe norma do CEE
13. Pará - 1963 Fonte: www.cee.pa.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Poder executivo	17 membros – 4 de livre indicação do governador e o Secretário da Educação - membro nato 12 membros sendo professores, diretores, alunos, representantes de pais e da categoria, indicados em lista tríplice.	Não existe norma no CEE Eleição de diretores prevista na lei do Sistema Estadual
14. Paraíba – 1962 Fonte: www.sec.pb.gov.br acessado em 6/1/2012	Homologação pelo Secretário de Educação	16 membros devendo ser respeitada a paridade entre Estado e sociedade civil	Não existe norma do CEE
15. Paraná – 1964 Fonte: www.cee.pr.gov.br acessado em 6/1/2012	Homologação dos atos pelo secretário da educação	19 membros de escolha do governador	Não existe norma do CEE
16. Pernambuco - 1963 Fonte: www.cee.pe.gov.br acessado em 6/1/2012	Estrutura da SEDUC, homologação pelo Secretário da Educação	16 membros – lista de indicações da sociedade civil	Não existe norma do CEE Lei do Sistema tem a gestão democrática como princípio
17. Piauí – 1963 Fonte: www.ceepi.pro.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário da Educação	13 conselheiros escolhidos entre educadores pelo Governador	Não existe norma do CEE
18. Rio de Janeiro – 1975 Fonte: www.cee.rj.gov.br acessado em 6/1/2012	Estrutura da SEDUC, homologação pelo Secretário da Educação	21 membros, presidente e vice, escolhidos pelo governador em lista tríplice; 8 membros de livre escolha do governador 8 indicados pela Assembléia Legislativa 5 pelas entidades educacionais	Não existe norma do CEE Lei do Sistema como princípio, eleição de diretores suspensa pelo Tribunal de Justiça
19. Rio Grande do Sul - 1935 Fonte: www.ceed.rs.gov.br acessado em 6/1/2012	Não há previsão legal de homologação fora do CEE	22 membros – 7 de livre escolha do Governador e 15 indicados pela comunidade escolar	Não existe norma do CEE

20. Rondônia – 1983 Fonte: www.rondonia.ro.gov.br acessado em 6/1/2012.	Atos homologados pelo Secretário de Educação	15 membros escolhidos pelo governador, sendo 5 de livre escolha e 10 indicados por entidades de professores e escolas de EB e ES	Não existe norma do CEE.
21. Roraima – 1972 Fonte: www.cee.rr.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário	11 membros indicados pela Secretaria da Educação e nomeados pelo governador	Não existe norma do CEE Colegiado escolar previsto na lei do sistema
22. São Paulo – 1971 Fonte: www.ceesp.sp.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário de Educação	24 membros professores de notório saber nomeados pelo governador e indicados respeitados os níveis de educação e a participação da educação pública e do ensino privado	Não existe norma do CEE
23. Santa Catarina - 1962 Fonte: www.cee.sc.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo Secretário de Educação	21 membros professores de notório saber indicados pelo Secretário de Educação e nomeados pelo Governador	Não existe norma do CEE
24. Sergipe – 1963 Fonte: www.seed.se.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo secretário da educação	16 conselheiros respeitado a paridade entre a sociedade civil e o governo e entre os níveis de ensino e representantes da educação pública e particular.	Não existe norma do CEE
25. Tocantins – 1989 Fonte: www.cee.to.gov.br acessado em 6/1/2012	Atos homologados pelo secretário da educação	11 membros indicados pelo Secretário da Educação e nomeados pelo Governador (OAB representada)	Não existe norma no CEE. Lei do sistema prevê como princípio

Fonte:

* Os dados dos conselhos estaduais de educação do Amapá e do Maranhão não foram encontrados nem em pesquisa na internet, nem em ligação telefônica aos órgãos.

Como se constata apenas dois conselhos, o de Goiás e o do Rio Grande do Sul, não têm atos homologados para ter eficácia plena. A regra de que o ato normativo dos conselhos não tem plena eficácia decorre, inclusive, do modo de atuação do Conselho Nacional de Educação que tem os atos homologados pelo Ministro da Educação, conforme Lei Federal 9.131/1995.

As análises dos 25 sistemas de educação revelam que a gestão democrática da escola é tratada pela Administração Direta, aqui entendida como ato do governador ou do secretário de educação.

Os conselhos estaduais de educação regulamentam os princípios da LDB Nacional e das LDBs Estaduais e não normatizam a gestão democrática para os seus sistemas, apenas referendam princípios constantes da Carta Magna da Educação Brasileira. Exceção a esta

regra é a conduta do Conselho Estadual de Goiás que normatiza as eleições para diretores das escolas públicas estaduais.

Ressalta-se que o processo de organização da eleição, mediado pelo CEE/GO não fica restrito à normalização. As ações do Conselho do Estadual de Goiás assume um papel de formação para a cidadania, mediando junto à comunidade escolar a compreensão do princípio constitucional e sua concretude histórica.

4.1.1 Conselhos de Educação: natureza e composição

De acordo com Bordignon (2009), os conselhos possuem a dupla face de ser órgão de governo e de estado. São de governo “quando na sua composição e no exercício de suas funções expressam, traduzem, legitimam, junto à sociedade, a vontade de determinado governo.” São de estado “quando falam ao Governo em nome da sociedade para apontar as suas intencionalidades; quando formulam políticas educacionais para além da transitoriedade dos governos e de suas vontades e preferências singulares” (BORDIGNON, 2009, p. 61-62).

A primeira aproximação que se faz ao tratar da natureza, do papel ou da função dos conselhos de educação é que eles se configuram como estruturas singulares e distintas na organização estatal. Estão inseridos na estrutura do Poder Executivo, mas vão além dela. Os conselhos têm a atribuição de legislar para o sistema educacional, julgam e deliberam. São órgãos colegiados e as decisões respeitam a maioria. Nesse quesito, assemelham-se ao Poder Legislativo e às Câmaras do Poder Judiciário. Elaboram as normativas e as publicizam por atos administrativos chamados de resoluções, que para o sistema jurisdicionado possuem força de lei.

Salienta-se que as práticas patrimonialistas e autoritárias do Estado brasileiro, em geral, tratam os conselhos como corpos estranhos. Para tanto, na maioria dos casos subjagam seu papel às ações de governo e não às políticas de Estado. Isso se revela ao analisar as competências que as leis dos sistemas educacionais estabelecem para os conselhos de educação. As leis dos sistemas, no caso, são as leis de diretrizes e bases.

Nesse sentido, é sintomático que a LDB Nacional dedique ao Conselho Nacional de Educação somente um parágrafo, no §1º do Art. 9º. O processo de ocupação das vagas de conselheiros do Conselho Nacional está subjagado ao Poder Executivo, assim como as decisões do CNE dependem da homologação pelo Executivo. Para a sua composição, as entidades da sociedade civil organizada podem indicar para ocuparem 50% das 24 vagas de

conselheiros. As entidades apresentam os mais diversos nomes para ambas as Câmaras de Educação Básica e Superior. Muitos dos indicados são profissionais da educação de notório saber e com larga experiência e marcante história como pesquisadores da educação brasileira, entretanto, a escolha é sempre feita pelo Poder Executivo nacional. A ocupação dos outros 50% das vagas é feita, tanto pelos membros natos que têm cargos comissionados na estrutura do Ministério, quanto por outros profissionais indicados diretamente pelo Presidente da República e o Ministro da Educação.

Segundo Leher (2004), “a experiência brasileira, sobretudo no campo da educação, mostra que todos os conselhos, seja no período imperial, na *velha* república ou após 1930, foram conselhos para amortecer os conflitos sociais” (LEHER, 2004, p. 30).

A Lei que normatiza a natureza, o papel, a função e a composição do Conselho Nacional de Educação é a Lei n. 9.131/1995. Ao analisar o texto, percebe-se que a função primordial do CNE é assessorar o Ministério da Educação. Em segundo plano, está a competência consultiva e normativa. O próprio Ministro quando presente pode presidir a sessão do CNE. Apesar de que as decisões do CNE visem ao cumprimento da LDB, como supramencionado, todos os seus atos devem ser homologados pelo Ministro da Educação. Essas regras da Lei Federal que regulamenta a criação e a composição do CNE o caracterizam muito mais como órgão de governo, do que como órgão de estado.

Quanto à composição do CNE, Leher (2004) confirma a escolha de conselhos determinada pelo Poder Executivo:

[...] O presidente da República pode nomear diretamente metade dos membros do CNE – totalizam 24 membros, dos quais 12 são nomeados diretamente pelo presidente. Isso não quer dizer que a chamada sociedade civil pode determinar livremente os demais. Os outros 50% vão ser escolhidos por indicações feita (esta escrito errado assim mesmo por Leher ?) por entidades, porém estas apontam um total de 66 nomes, e destes o presidente pode escolher, a seu bel-prazer, 4 para a Câmara do Ensino Superior e 4 para a Câmara de Ensino Básico. Os demais membros são representantes governamentais. Portanto, é seguro afirmar que, na prática, o presidente da República tem o monopólio da indicação dos membros do CNE. (LEHER, 2004, p. 34-35)

Essa forma de organização do CNE acabou balizando as leis estaduais que criaram os conselhos de educação e, via de regra, aplica-se aos conselhos municipais. A nosso ver, a história da organização dos conselhos apresenta um complicador, uma vez que esses órgãos acabaram por transformar a educação em assunto de especialistas ou técnicos, assim a

discussão sobre a política pública de educação fica bastante cerceada, como explica Lerher (2004):

[...] No período da ditadura militar [1964 a 1985], os conselhos se transformaram, cada vez mais, em conselhos técnicos, e não em espaço para discussão efetiva da política educacional. [...] Esses conselhos transformaram a educação – um assunto público dos cidadãos – em tema exclusivo de especialistas; o requisito mais importante para que alguém pudesse participar de um conselho era o “conhecimento técnico” em educação. Todos sabem que a educação está longe de ser uma questão técnica: nenhum saber pedagógico é descolado do espaço e do tempo social. Essa roupagem técnica afastou trabalhadores, professores ditos não especialistas, estudantes e técnicos e administrativos da discussão sobre os rumos da educação. Os conselhos passaram a ser constituídos pelos setores empresariais, entre os quais se destacam personalidades ligadas à igreja católica e, minoritariamente, por alguns tecnocratas da educação que trabalhavam na esfera do Estado. Portanto, os conselhos brasileiros tiveram a importantíssima função de afastar o tema “educação” da agenda política do país [...] (LEHER, 2004, p. 31).

Na mesma linha de Lerher (2004), Saviani (2008b) alude às previsões legais no que tange aos conselhos e faz críticas aqui reproduzidas

[...] Na Constituição de 1934 previu-se a organização de um Conselho Nacional de Educação, mas foi proposto como órgão apenas consultivo. Na primeira LDB, aprovada em 1961, o Conselho acabou sendo definido como um órgão deliberativo, mas inteiramente dependente do Executivo. Com efeito, com efeito retirar a indicação e a nomeação de seus membros, assim como sua manutenção e administração, dependiam do Executivo, ficando, inclusive, suas decisões na dependência para entrar em vigor, da homologação do MEC, no caso do Conselho Federal, e dos secretários estaduais de Educação, nos caso dos Conselhos Estaduais. Na prática, portanto, os Conselhos de Educação reduziam-se a órgãos de assessoria do representante do Executivo (o ministro ou os secretários de educação). E, infelizmente, na atual LDB, aprovada em 1996, essa mesma situação também acabou por prevalecer, tendo sido rejeitada a proposta aprovada na Câmara dos Deputados que previa um Conselho Nacional de Educação com caráter deliberativo, administrativa e financeiramente autônomo e cujas decisões entrariam em vigor independentemente de homologação do ministro. (SAVIANI, 2008b, p. 227).

Não é demais retomar que as categorias fundamentais deste trabalho são a democracia e a gestão democrática. Grosso modo, os conselhos de educação deveriam ser o espaço e o órgão por excelência em que a democracia fosse a tônica e a gestão democrática instrumento necessário para a efetividade da política pública de educação.

A organização de conselhos, garantida legalmente, não pode prescindir do processo democrático de escolha de seus membros, tanto é direito do Estado, por meio do governo legítimo, indicar representantes para a composição, quanto é direito da sociedade civil ter sua indicação respeitada. Considerando, ainda, que a paridade entre membros do governo e da sociedade civil é regra basilar para se constituir um órgão de Estado, os representantes da sociedade devem ter indicação uninominal o que possibilita representar melhor sua categoria ou interesses organizativos. Reafirma-se que foi assumido anteriormente que os

representantes da sociedade civil organizada, devem ser nomeados pelo Poder Executivo, sem limites que impeçam o livre exercício do mandato.

Se esse processo de composição democrática é burlado ou sujeito a interferência indevida, em que valha como última medida a nomeação dos conselheiros pelo Poder Executivo, a legitimidade e a possibilidade de controle social do órgão coletivo educacional estará comprometida. Quando o processo de indicação, escolha e nomeação é concentrado no governo de plantão há o risco de o conselho ser “prefeiturizado” (DAGNINO, 2002; TATAGIBA, 2002) ou “governadorizado”. Se o procedimento democrático, com sustentação em regras claras e normas legítimas do sistema (BOBBIO, 1986) não for considerado na composição dos conselhos de educação, estes órgãos servirão para submeter-se às homologações de políticas educacionais de governo e não cuidará com zelo da continuidade da política pública de direito à educação, como política de Estado.

O processo de indicação democrática é fundamental para a organização do órgão em um Estado de Direito. Se esse processo foi democrático a atuação, as manifestações e a gestão do órgão também serão democráticas. O que se verifica na composição do CNE e na maioria dos conselhos estaduais é uma tensão pela ocupação de espaços, que deveria transcorrer com normalidade respeitados os princípios democráticos pelo Estado, pelo governo, pela União, pelos estados federados, pela sociedade civil organizada e entidades que congregam todos os envolvidos diretamente com a garantia do direito à educação. Essa dinâmica interna estimula a disputa por espaços de poder, do caráter da representatividade dos membros, de ligação com a sociedade organizada. Nesse embate, há avanços e recuos, algumas decisões cuidam da garantia do direito à educação, outras de legitimação de propostas de governo e outras ainda de interesses particulares.

Por isso, pode acontecer uma permanente rearticulação entre os membros do órgão, alguns envolvidos em determinado momento vencem a disputa o que representa uma concentração de poder. A fim de que o conselho não fique vulnerável diante dessa rearticulação permanente é preciso combinar essa dinâmica social e política com o fortalecimento das relações democráticas na sua composição com raízes na sociedade organizada.

Assim a força do conselho estará na força e organicidade de sua composição, quanto mais plural e representativo for mais forte será. Isso gera internamente mais procedimentos democráticos, mais capacidade de diálogo, mais debates, mais discussões, mais deliberações e

até conciliações. É a diversidade dos movimentos educacionais e das concepções pedagógicas que dá a força e o poder necessários para um conselho de educação ser órgão de Estado. Não se pode esquecer um aspecto significativo nas relações democráticas, qual seja, a gestão deste órgão também deverá ser democrática, colegiada e coletiva.

Se o conselho é democrático e autônomo na sua composição e organização pode ser mediador tanto no estabelecimento de normas, de pareceres e orientações quanto na política pública de educação de qualidade social referenciada. A própria organização do conselho pode revelar uma concepção de Estado a serviço da sociedade civil.

Nesse aspecto, Cury assim se expressa:

Faz parte da dialética de um conselho ser um órgão colegiado, ser um corpo colegiado. Membros de igual dignidade, com responsabilidades comuns, devem fazer o esforço de, coletivamente, fazer uma leitura (*legium*) racional e dialógica dos problemas próprios daquela instituição social [...] (CURY, 2001, p. 50).

Para um ente federativo ter um sistema de educação é preciso em primeiro lugar ter uma norma geral de ensino que regulamente como se dará a oferta pública de educação naquele local. Da lei geral que cria o sistema decorre o órgão executivo e as unidades escolares, para cumprir os objetivos do direito e do dever da educação. A norma determina o plano de educação, geralmente, decenal e o conselho de educação como órgão normativo, deliberativo e consultivo com composição representativa da comunidade escolar. Nesse órgão devem ser representados os gestores do sistema, os profissionais da educação, os serviços educacionais, os órgãos representantes da categoria, os estudantes e os pais. De chofre, nota-se, que esse órgão que delibera, orienta e normatiza não só faz parte da estrutura estatal, mas vai além dela, visto que deve reverberar a voz da sociedade, tornando-se mediador entre a sociedade política e a sociedade civil. Embora essa mediação ainda não é uma realidade.

Nesse sentido, o conselho assume tal mediação. Por vezes pode ser órgão de governo, mas deve primar por ser órgão de estado. Traz em sua natureza e composição os conflitos, as disputas, as ideologias presente no corpo social que representa e reflete. Ali convivem as mais diferentes concepções de educação e de sociedade. A existência deste conselho, muitas vezes não compreendida, é, apesar das divergências e disputas existentes, uma das garantias do direito à educação para todos como dever do Estado. A dinâmica interna do órgão deve propiciar esse consenso mínimo e cotidianamente trabalhado para garantir o direito e exigir o cumprimento do dever.

Ao exigir o cumprimento do dever do Estado para com a garantia do direito da educação para todos, o conselho não age como representante de uma categoria ou de um segmento. Ele age como órgão de Estado, cômico de sua responsabilidade institucional, o que independente dos programas ou das ações de governo. O conselho se coloca como guardião do direito e como orientador do dever.

A guarda do direito deve perscrutar toda a política pública de educação feita pelo Estado ou por ele permitida. Ao ser afrontado o direito, o conselho deve ser o primeiro órgão a exigir dos poderes republicanos o seu ajuste ou cumprimento dos seus deveres. Nas disputas ou conflitos a respeito de programas de governo, o conselho deve analisar se aqueles garantem o direito de todos e se as ações se coadunam com o dever do Estado de prestar o múnus público. O conselho, assim, não pode se esquivar ou desviar-se de qualquer discussão sobre a educação e o ensino.

Essas premissas da garantia e da guarda do direito e da indução do cumprimento do dever só serão plenamente cumpridas se o conselho for um órgão de Estado, autônomo, deliberativo, normativo e eficaz e se sua composição for a mais plural possível. Do contrário o órgão perde qualquer sentido de sua existência.

É indispensável o respeito à lei do sistema e aos princípios democráticos na composição do Conselho de Educação, sendo o órgão autônomo e de Estado, ainda mesmo que composto por membros de governo e representantes de categorias, que tem concepções divergentes, mas legítimas, e estão em uma sociedade histórica e culturalmente em construção. Só assim, o Conselho Estadual terá condições objetivas de desempenhar suas funções.

Ao tratar da natureza, da composição e do histórico dos conselhos de educação acima apresentou-se o que seria adequado ou ideal para esse órgão, em quaisquer dos entes federativos esteja, entretanto, o que nota-se é que não há consenso sobre a natureza dos conselhos, a composição, na maioria das vezes, não respeita a paridade entre o estado e a sociedade civil. Assim o estado, ao deter o controle da indicação dos membros, cumprindo a paridade da lei controla a ação dos conselheiros, o que, normalmente, torna o conselho como órgão do governo. Os conflitos, os limites, os avanços e recuos do Conselho Estadual de Educação serão explorados no próximo capítulo, bem como o papel de mediação do Conselho Estadual de Educação na eleição de diretores para as escolas públicas estaduais. Além desse

papel, será analisada a Constituição Federal de 1988, a Estadual de 1989 e a LDB goiana que está em vigor (Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998).

4.2 O Conselho Estadual de Goiás e a categoria da mediação

Os conselhos de educação por sua própria natureza e composição são órgãos de mediação, pois fazendo parte da estrutura de Estado mediam a execução da política pública de educação com sua aplicação na concretude do espaço escolar e ao adentrar nesse espaço pontifica o cumprimento da norma e o alcance dos objetivos educacionais da sociedade.

Essa mediação, por um lado, pode ser meramente formal. Neste sentido, o conselho normatiza e garante o cumprimento da lei, com vista à obtenção de resultados satisfatórios com alcance de objetivos, metas e estratégias. Por outro lado, a mediação realizada pelo CEE/GO escapa à “pedagogia dos resultados”, considerando o interesse desse órgão em tentar desenvolver a formação para a cidadania de toda a comunidade escolar, especificamente, no processo de eleições para diretores.

Neste momento é preciso proceder reflexões acerca das categorias mediação e contradição. Para tanto, toma-se como referencial os estudos desenvolvidos Cury (1985).

4.2.1 Mediação

A análise de uma dada realidade é difícil, visto que devem ser considerada a história, a conjuntura, a estrutura e as contradições dessa realidade. Cury (1985) sustenta algumas reflexões sobre a realidade em uma teoria por ele denominada filosofia da práxis.

Bottomore (1988, p. 292) explica a expressão práxis no dicionário de sociologia “A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo”.

Vázquez (2007, p. 219), por sua vez, afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Consoante o autor, para a atividade se converter em práxis é necessário que ela seja pensada para um determinado fim intencional e conscientemente. Dessa forma, a práxis transforma o real e o ideal em movimento dinâmico e constante.

Cury (1985) ensina que a teoria geral da realidade, sendo a filosofia da práxis prescinde das seguintes categorias para análise: categoria da contradição, categoria da

totalidade, categoria da mediação, categoria da reprodução e categoria da hegemonia. Ensina ainda o autor que “as categorias não são reificáveis, mas se incluem mutuamente e se completam” (CURY, 1985, p. 29).

Analisar a realidade significa, em nosso entendimento, captar fenômenos representados socialmente, nesse sentido, a eleição para gestores escolares é um fenômeno ele se liga com a essência da sociedade, é parte dela, mas não a substitui, pode, entretanto, confundir a análise ou a desvelar. Um exame que parte da totalidade social deve levar em conta a contradição presente nos fenômenos, não esquecendo que esses estão inseridos em um contexto concreto.

Assim, a característica essencial da sociedade capitalista brasileira é a perversa divisão em classes sociais antagônicas que em suas relações e disputas produziu explorações e exclusões, mas também possibilidades mediadas pela própria estrutura diversa e contraditória. Conforme Cury (1985) a essência social é verificada por meio de suas oposições e mediações em sua interdependência, em sua conexão e unidade com os fenômenos sociais.

No contexto deste trabalho, o fenômeno analisado é a eleição de gestores escolares das escolas estaduais. De fato, é a história da sociedade goiana, que se insere e mantém unidade com a história brasileira, com a forma como essa sociedade se estrutura e organiza-se.

É preciso aclarar que a mediação como categoria de análise de um fenômeno inclui a sua análise e síntese, que são viáveis ao se levar em consideração as categorias totalidade e contradição. Aprofundam-se, no entanto, neste caso, as reflexões sobre a categoria mediação, como já mencionada, com fundamento em Cury (1985).

A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador da ideias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e o mundo. [...] Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. Finda esta última, novas ideias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente

independentemente da ação. Esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre as ideias e a ação. (CURY, 1985, 27-28).

A mediação evoca movimento entre dois pólos. Esses pólos, neste trabalho, são o Conselho Estadual de Educação e as escolas que elegem seus gestores. Eles não se limitam a si mesmo, fazem parte de uma totalidade conflituosa, histórica e contraditória. Entre eles há relações tanto sincrônicas quanto diacrônicas.

A mediação se dá por um todo que no caso é a democracia e se concretiza pela norma que garante os instrumentos para uma gestão participativa, entretanto, os pólos envolvidos estão inseridos em uma história e uma realidade, essas condicionam, podendo limitar, a efetivação do objeto mediado.

A categoria da mediação permite que o real seja observado em processos recíprocos em que os contrários se relacionam de modo dialético. Sob esta perspectiva nada é isolado, não havendo, por isso, oposições irreduzíveis o que possibilita uma síntese superadora do fenômeno. Assim, se o fenômeno é mediado a realidade é superável e relativa. A mediação também faz uma ponte entre a teoria e a prática.

A mediação consente que a teoria democrática inicie seu processo de concretude na escola. Como a apreensão do real vai além da mediação, essa não garante a totalidade da contradição e da ação social. Por isso, ao analisar a mediação feita pelo CEE no processo de eleição de gestores escolares, essa pode ser confundida com a organização burocrática desse processo. Tal mediação deve permitir que, democraticamente, devam ser estabelecidos critérios, parâmetros e procedimentos que se executados permitirão um aumento da participação da população na gestão da escola pública. De forma comparativa, da mesmo modo em que a proeminência da categoria da mediação na análise do fenômeno não é a anulação das categorias da totalidade e da contradição, assim também o CEE como ator social não detém e não domina as transformações exigidas para a plena democracia na escola. O CEE pode ser parte desse processo, inclusive ser contrário a ele, pois paradoxalmente, a ampliação da democracia na escola é uma teia de relações contraditórias que ora avançam, ora retrocedem.

A totalidade social é a unidade entre as relações de produção e as forças produtivas e sua articulação com a superestrutura. Claro está que sem mediação, essa unidade é predeterminada.

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um ela existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. [...] Mas como a hegemonia implica considerar elementos da classe dominada, a educação não é o lugar de uma reprodução necessariamente dominante da ideologia vigente. (CURY, 1985, p. 66).

Entende-se que a educação escolar pode servir tanto para preservar a sociedade, como para promover mudanças, abrindo brechas na estrutura social. Assim, nesse trabalho, considera-se que a mediação foi utilizada pelo Conselho ao normatizar e co-gerir o processo de eleição de diretores, a estruturação de conselhos escolares, a ampliação da participação da comunidade escolar e a garantia da existência de grêmios estudantis como forma de defender a democracia na escola, com vistas à formação de alunos conscientes e críticos. A mediação, nesse caso, levou em conta a conformação da legislação, mas em seu processo de implementação revelou e desvelou uma série de contradições sociais e históricas que impedem e limitam a democracia plena. Esse desvelamento pode ser usado ou não pela sociedade com o objetivo de se conhecer, transformar-se ou, ainda submeter-se à histórica tradição patrimonialista e clientelista do Estado de Goiás.

É fato que o Conselho Estadual de Educação transformou um princípio constitucional em regras executáveis para que a prática da escola garantisse o fim almejado. Isso se deu em contextos dinâmicos: os objetivos do Estado Democrático de Direito brasileiro, a democracia limitada, a tradição autoritária da política e a centralização da política pública de educação.

Essa mediação se realiza pela luta da sociedade brasileira na busca de ampliação dos espaços de participação, por novas leis de educação, pela natureza e composição do Conselho que abriram fissuras na forma tradicional de escolha dos gestores escolares.

A mediação é feita a partir de ideias-força, neste caso, a democracia. A norma e os procedimentos servem para concretizar os ideais expressos em princípios.

Como citado anteriormente, a mediação é tanto mais efetiva se analisada contradição e da totalidade. Decidiu-se então priorizar a categoria mediação, sem contudo descuidar-se das reflexões a respeito da contradição e da totalidade. Para Cury a

categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A

contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades [...] (CURY, 1985, p. 27)

Negar a contradição da história e do social é falsear a realidade. A realidade vista sem a contradição parece idêntica, natural e permanente, portanto a-histórica (CURY, 1985). Da mesma forma, ao analisar a mediação faz-se necessário incorporar a ela a história e a formação social em que a realidade é mediada. A realidade é contraditória, fruto dos antagonismos gerados pela divisão em classes sociais, essa contradição se manifesta na história do Brasil pelo controle das “classes possuidoras” do Estado, pela democracia limitada e pela tradição autoritária. Tais fatos incidem diretamente na mediação estabelecida por órgão do aparato estatal e na própria concepção de gestão democrática mediada.

A combinação das duas categorias, mediação e contradição, permitem focalizar, no caso, o princípio da norma e a realidade em ela será empregada. A contradição como movimento do real deve retirar do social a mecanicidade e a linearidade. A mediação permite ir além do previsto e verificar a contradição intrínseca entre duas realidades distintas, mas complementares.

Analisar o conselho estadual, a partir da categoria contradição, significa buscar compreender que nem tudo estava determinado naquela ocasião. Os integrantes deste órgão, por exemplo, têm origens diversas, com visões distintas de mundo, de homem, de concepções e práticas educacionais, de escola. Os conselheiros, de acordo com seus princípios, afirmam ou negam uma política de governo. Nota-se que aqui a natureza da ação do órgão é diferente do movimento social organizado que constitui contra-movimento às imposições governamentais em relação às políticas da educação.

A junção entre a contradição e a mediação admite mais uma adição, a da categoria da totalidade. Segundo Cury (1985) essa categoria

[...] justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1985, p. 27).

Tal categoria permite analisar tanto os processos particulares como a criação, a composição e a ação de um conselho de educação, que possui relação interna e de totalidade dos procedimentos, contradições, conflitos, conciliações, dentre tantos outros aspectos que compõem a totalidade. Os processos particulares estão dentro de uma estrutura social e de um sistema. Assim, são consideradas singulares, tanto a política educacional estadual, quanto os

órgãos que a desenvolvem, que se inserem na totalidade da sociedade, que histórica e culturalmente geram esse ou aquele tipo de educação.

O conselho de educação, considerado singular na totalidade da realidade brasileira constrói um processo particular, que se articula com outros processos singulares, no caso, por exemplo, do direito à educação, poderá auxiliar na garantia ou na restrição deste o direito. Nesta direção, é significativa a contribuição de Saviani:

[...] a filosofia dialética da educação considera que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos. Como a concepção da educação nova, admite que a realidade é dinâmica mas não erige o dinamismo em princípio metafísico [...]. Segundo a concepção dialética, o movimento histórico segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem (SAVIANI, 1999, p. 176-177).

Pensar a educação, e especialmente a gestão democrática da escola pública, como processo de superação do ensino existente, parte-se do contexto histórico, da mediação entre instrumento e resultado, da contradição e totalidade da realidade social.

No mesmo processo dialético de análise, o conselho estadual de educação pode ser classificado um ente reprodutor da hegemonia da “classe possuidora”, mas essa reprodução, por evidente, produz também o seu contrário. Se ele for democrático e autônomo ao mesmo tempo em que afirma o sistema educacional, nega-o ao mostrar seus limites e fragilidades. Cita-se como exemplo, ao normatizar sobre avaliação da aprendizagem que o Conselho reproduz os princípios legais, os estudos científicos e ao afirmar a norma e o objetivo da avaliação mostra o que efetivamente é feito na escola pelos profissionais que de fato avalia o educando. Assim ao normatizar, fixa o objetivo da avaliação presente no arcabouço legal da educação, reproduzindo o que é permitido e, contraditoriamente, ressalta seu contrário ao explicitar o que ocorre na prática escolar. Consoante Oliveira (2005):

[...] a realidade social é complexa, dinâmica, plural, imprevisível, repleta de possibilidades criativas e de meandros, não podendo, ser apenas o reflexo da estrutura que a condiciona. Desse modo, podemos afirmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

A dinâmica social se revela como o movimento contraditório da divisão antagônica das classes em dada maneira de se produzir as condições da existência. Somente a contradição não dá conta da compreensão processual do real, para isso é necessário expandir a análise com outras categorias de análise.

Salienta-se que Conselho Estadual de Educação de Goiás é considerado formalmente como órgão de Estado, como anteriormente analisado. Sua composição se dá paritariamente, tanto quanto possível, entre representantes do governo e da sociedade civil organizada. Enquanto órgão, faz parte da estrutura estatal, representa o governo, ao mesmo tempo em que ressoa os anseios da sociedade, podendo ou não, reverberar a voz da sociedade goiana e goianense. Em seu funcionamento e dinâmica de trabalho expressa relações concretas, concepções, opiniões e ideologias que estão presentes na área da educação. É plural e diverso, mas se expressa por meio de pareceres e resoluções que são aprovados por maioria e que representam, naquele momento, um consenso possível entre os representantes de órgãos estatais e os da sociedade civil.

Para Cury (1985, p. 43) a mediação expressa relações concretas, movimentos dinâmicos de um todo, não sendo os pólos blocos irreduzíveis. É no embate dos blocos contraditórios de per si e na relação entre eles que a teia de fenômenos se imbricam, se atraem, se afastam, recuam e avançam.

O Conselho Estadual de Educação é expressão de um momento histórico, formado por pessoas com experiências singulares e com concepções de educação distintas, que se expressa publicamente como órgão normatizador, fiscalizador e orientador do Sistema de Educação goiano. Ele é parte do sistema de educativo e ao mesmo tempo indutor e garantidor do direito à educação. Desse modo, não é uma parte isolada, padece dos mesmos limites e contradições da política educacional, mas também possui poder político para tornar-se autor e ator de uma concepção de educação democrática, manifestação mesma de sua composição diversa e plural.

Nesse sentido, o CEE/GO é mediador entre as normas gerais do sistema e a prática na sala de aula. Em sua configuração atual ele é resultante de uma lei de diretrizes e bases da educação goiana que foi amplamente discutida e, devido à conjuntura específica do período, possibilitou a participação da sociedade civil organizada, em sua elaboração como uma lei de educação ampla, plural e democrática. Esse momento é compreendido como história real que plasmou no tempo específico uma concepção de educação expressa na lei que superou a lei nacional.

A categoria da mediação leva em conta a contradição e a totalidade, por isso se põe na história concreta e nas relações sociais, econômicas e políticas advindas daí. Ao verificar a

mediação exercida por um órgão ou uma política tem que se fazê-lo mediado pela história. Consoante Cury, ao comentar a categoria da mediação:

Mas essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações como os demais fenômenos e no conjunto de manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historização desse fenômeno. A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. [...] O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro. Mas essa pseudoneutralidade não existe, porque a mediação não existe em si própria, senão na sua relação com a teoria e a prática. (CURY, 1985, p. 43).

No caso da escolha de diretores de escolas estaduais, por voto da comunidade ocorrida em Goiás de 2003 e a de 2010, o princípio da gestão democrática previsto na CF/1988 e na LDB/1996 passou da teoria à prática. O processo eleitoral no período foi mediado pelo Conselho Estadual de Educação. Trata-se de caso único no Brasil.

Nesse processo, a mediação foi crítica, portanto contraditória, contra-hegemônica e não reprodutiva. “Por isso, essa mediação, de caráter ideológico, é contraditória no movimento de encobrir-descobrir referido à luta permanecer-superar. E só as mediações articulam a individualidade do homem concreto com o movimento processual da história.” (CURY, 1985, p. 66).

O Conselho Estadual de Educação assumiu, além das atribuições previstas legalmente, uma função educativa, tanto internamente para o Estado goiano, ao afirmar o princípio de escolha do diretor por voto direto, luta dos professores estaduais há mais de uma década, como fuga do clientelismo, quanto para a sociedade, mostrando que é possível gerir a escola a partir de processos democráticos.

Há que se reconhecer que não há relação direta entre a garantia de escolha de gestores escolares pelo voto e a instalação da democracia na escola, nem mesmo que o órgão que normatiza é plenamente democrático. O que se verifica é que mesmo com esses limites e contradições a normatização para a escolha do diretor das escolas estaduais foi assumida pelo CEE/GO, por mais de sete anos. Essa normatização avança inclusive em relação ao entendimento de que gestão democrática na escola pública se resume à garantia de realização de eleição direta para a escolha dos diretores.

Estudos sobre os conselhos no Brasil, chamados de conselhos de políticas públicas (TATAGIBA, 2002) ressaltam sua função pedagógica e a relação entre o Estado e a sociedade civil:

Os conselhos, a despeito de suas limitações, assumem hoje no Brasil uma importante “função pedagógica” no sentido da construção da cidadania e da reinvenção dos padrões de convivência democrática [...] a relação entre Estado e sociedade civil nos conselhos se dá num contexto permeado de referências autoritárias. O enorme poder de controle dos governos sobre os conselhos coloca muitas dúvidas acerca das reais condições de estes vierem a exercer sua vocação deliberativa, que costuma depender da importância que o projeto político do governo, em cada caso específico, confere ao princípio da participação social (TATAGIBA, 2002, p. 63 e 88)

O Conselho Estadual de Educação de Goiás é aqui reconhecido como um órgão diferenciado na estrutura estatal. De fato, faz parte do Estado, porém apresenta-se como voz polifônica da sociedade na implantação da política pública de educação. É um órgão normativo e indutor do dever de educação por parte do Estado e da sociedade, garantidor do direito à educação e guardião da gestão democrática na educação.

Como antes citado, o CEE/GO normatizou e co-geriu com a Secretaria de Estado da Educação a eleição direta para gestores das escolas públicas estaduais de educação básica dos anos 2003 a 2010. Tal singularidade deve-se a diversos fatores que merecem ser enumerados:

- a) o CEE/GO tem composição paritária legal e formal, garantia de representação plural da maioria dos órgãos estatais da área da educação e das categorias que fazem parte da comunidade escolar;
- b) o CEE/GO se organiza em decorrência da Constituição Cidadã de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Goiana, construída com a participação ampla dos segmentos da comunidade;
- c) a LDB de Goiás recuperou o projeto original da LDB Nacional, que tramitou na Câmara dos Deputados de 1986 a 1996;
- d) a composição do CEE/GO, depois da homologação da LDB de Goiás, passou a ser representativa dos segmentos da educação, embora não a composição paritária não seja rigorosamente atendida;
- e) muitos dos membros do CEE/GO são originários da luta por educação democrática, tributários da redemocratização do Brasil, a partir do final da década de 1980;
- f) a composição diversa e com representação definida possibilitou consensos e dissensos sobre a política pública para a educação em Goiás;

g) o conselho se configurou como ator social mediando a eleição de diretores das escolas estaduais no período de 7 anos, de 2003 a 2010.

4.3 As normas do Conselho sobre gestão democrática e os processos eleitorais

O Conselho Estadual de Educação passa a gerir o processo de eleição de diretores das escolas estaduais a partir de dezembro de 2002. A primeira eleição realizada sob as normas do Conselho deu-se em maio de 2003. Desta data até dezembro de 2010, o órgão normatizou a gestão democrática e as regras para a eleição. Nesse período, foram realizadas eleições em maio de 2003, maio de 2005, maio de 2007 e maio de 2009.

As leis do Conselho para o sistema de educação são chamadas de resolução. As duas primeiras eleições foram normatizadas pela Resolução CEE n. 29/2003. A terceira, pela Resolução CEE/CP n. 03/2007 e a última pela Resolução CEE/CP n. 004/2009. As eleições diretas para diretores das escolas públicas estaduais de educação estão garantidas pelo Art. 106 da Lei Complementar n. 26/1998, mas para se chegar a este direito foi percorrido pelos professores um longo caminho.

4.3.1 Antecedentes da luta por eleição para diretores em Goiás e as eleições comandadas pela Secretaria da Educação

Quando professores em Goiás retomaram sua organização a partir do final da década de 1970, a eleição para diretores fazia parte da pauta de reivindicações. Como já foi dito anteriormente, os professores realizaram duas grandes greves em 1979 e 1980 no Governo Ary Valadão, das discussões e reivindicações constava a eleição direta para diretores escolares, como se constata nos registros de Canezin (2009):

[O Centro dos Professores de Goiás (CPG) no início de 1979 realizou diversas assembleias] o resultado [...] foi a elaboração de uma pauta de reivindicações que incluía: níveis salariais conforme a habilitação; estabilidade da carga horária com a definição de um tempo reservado ao estudo e planejamento; regularização da situação funcional dos vários professores sem contrato; prioridade aos docentes habilitados; regularização do PIS/Pasep, FGTS e décimo terceiro salário; abertura imediata de concurso público para provimento dos cargos do magistério estadual; escolha de diretores pela lista tríplice elaborada exclusivamente pelo docentes; aposentadoria aos 25 anos de carreira; reformulação do Estatuto do Magistério e do plano de carreira do magistério produzidos em 1978 etc. Destacavam-se, pois, na pauta, além da reivindicação salarial, a regularização dos direitos trabalhistas, o concurso público e a valorização do professor habilitado, bem como a escolha dos diretores através de eleição (CANEZIN, 2009, p. 88).

Durante o Governo Ary Valadão, os professores estenderam sua organização para todo o Estado de Goiás, concentrando na direção do CPG suas reivindicações, especialmente na pessoa do Prof. Niso Prego, seu presidente.

Com a Reforma Política de 1979, foram marcadas eleições para governador em 1982. Em Goiás o partido que encarnava a oposição era o PMDB, que tinha como candidato Iris Rezende. Com o objetivo de canalizar toda a mobilização dos professores, a campanha do PMDB preparou um programa específico para a educação:

[Diretrizes do PMDB para a Educação Estadual em 1982] a diretriz fundamental para a educação no governo do PMDB seria a transformação da escola e de todo o sistema educacional em instrumento de promoção das classes oprimidas, e preconizando que para isso era necessário prestigiar a escola pública, a proposta peemedebista anunciava um conjunto de medidas a ser implementadas: 1) alteração, aprovação e implantação imediata do Estatuto do Magistério; b) aplicação de cerca de 25% do orçamento estadual na educação; c) participação efetiva dos professores e da comunidade na política educacional no governo; d) valorização do magistério como forma de melhoria das condições de ensino – os salários retornariam aos valores obtidos em 1962; e) instituição obrigatória do concurso público do Estado; f) implantação do programa intensivo de treinamento do professor leigo; g) democratização da escolha dos dirigentes educacionais, adotando-se eleições principalmente para os cargos delegados de ensino e de diretores de escolas, com a participação da comunidade envolvida no sistema – norma que deveria constar do estatuto do Magistério; h) criação dos Conselhos Municipais de Educação [...] (CANEZIN, 2009, p. 107-108).

Ao prever a derrota, o Governo Ary Valadão autorizou aumento salarial para os professores no final de seu governo, elevando a gratificação da docência para 50% no final de 1982 e deu um aumento de 100% a partir de fevereiro de 1983 (CANEZIN, 2009). Representando a oposição contra a ditadura militar e mediante um arco de alianças amplo, o candidato do PMDB foi eleito.

Alegando falta de apoio dos diretórios municipais ao PMDB, o governador eleito não efetivou a escolha direta de diretores.

[...] principalmente no interior do Estado, os chefes políticos locais que haviam apoiado a eleição do PMDB exigiam a indicação do diretor como mecanismo de controle e exercício de poder na dinâmica interna das escolas. Por sua vez, o PDS, que até então havia rejeitado o projeto, passou a defendê-lo amplamente. Tanto que, logo depois da posse, o deputado José Denisson, desse partido, encaminhou a Assembléia Legislativa um projeto de lei disciplinando a nomeação de diretores de estabelecimento de ensino da rede pública por meio da eleição direta através do voto dos corpos docente e discentes, e dos pais de alunos (de quem é a autoria?? ano?? p. 127).

[O secretário da Educação em 1983 afirmou] [...] No que diz respeito à nomeação dos diretores de escolas de acordo com sua vinculação partidária – medida que contrariou frontalmente uma das principais reivindicações defendidas pelo CPG – o secretário da Educação afirmou que esse critério seria seguido provisoriamente, dependendo do tempo de aprovação do Estatuto do Magistério. Esclarecendo à imprensa que a política para o setor educacional visava sobretudo recuperar a

credibilidade da escola pública, ele argumentava que tal projeto seria inviável com a participação dos diretores nomeados pelo governo anterior [...] (de quem é a autoria?? ano p. 126).

A indicação de diretores, durante o Governo Iris Rezende (1983-1986), foi feita pelos diretórios municipais do PMDB. Essas indicações recaíam em professores ou outros cidadãos do município. Os chefes políticos locais alegaram que não era possível em um primeiro momento realizar eleições, pois as escolas eram controladas pelos indicados pelo PDS. Diante deste fato, o PMDB buscava mudar a correlação de forças na escola, para depois fazer um processo de escolha democrático. Entretanto, esses mesmos chefes locais perceberam que a escola podia se constituir em “curral eleitoral” (CANEZIN, 2009; DOURADO, 2003).

Na luta para cobrar do governador eleito as promessas de campanha, especialmente o reajuste salarial, que ficou congelado em 1983 e a eleições para diretores, o CPG concentrou a mobilização com o objetivo de aprovar do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira. Esta lei que deveria prever todos os direitos dos professores. O governo protelou o envio desse projeto para a Assembléia de Deputados e isso gerou a greve de 1983. O processo ficou parado na Assembléia. No ano de 1984, a luta por eleição para diretores foi equiparada a campanha nacional das Diretas Já (CANEZIN, 2009). De maio/junho de 1985, os professores fizeram uma greve de 46 dias letivos.

As reivindicações feitas, nessa greve, levaram o Deputado Ivan Ornelas (PMDB) a apresentar o projeto de lei para a eleição direta para diretores, que foi aprovado com o apoio do PFL e do PDS. A Associação Goiana dos Municípios (AGM), entretanto, mobilizou prefeitos do PMDB para paralisar a tramitação do projeto na Assembléia. Um acordo encerrou a greve e o projeto foi aprovado, com modificações propostas em 27/1/1986, pela Lei nº 9.938/1986 que instituiu eleições a partir de 1987.

Em 1987, assumiu o Governo de Goiás, Henrique Santillo. Neste mesmo ano, enviou mensagem à Assembléia para adiar as eleições. Nova mobilização dos professores gerou a definição da eleição para o final de 1987, mas com quórum de 50% mais um da comunidade escolar, direito à eleição para profissionais não habilitados, com reeleição.

Destaca-se que no período 1982-1988, nos governos do PMDB de 1982, essa eleição foi a única experiência de eleição direta para diretores das escolas estaduais e que apresentou os seguintes resultados.

[...] Os resultados da primeira votação foram considerados positivos tanto por parte da Secretaria da Educação quanto pela direção do CPG. De acordo com a Secretaria,

ao contrário do que se previa, o quórum fora alcançado em 60% das escolas de Goiânia e em 90% das escolas do interior, sendo que a falta de quórum ocorrera quase que exclusivamente no segmento de pais de alunos [...]. Das 2.230 escolas estaduais, 2.033 obtiveram o quórum no primeiro turno [...] (CANESIN, 2009, 189).

O que se percebe no mundo político de Goiás é que há objeção à participação dos cidadãos de forma plena na vida da sociedade. Às vezes, o processo se dá explicitamente, outras de forma velada. É prática comum controlar a imprensa, retaliar ou perseguir a oposição, descaracterizar ou cooptar movimentos sociais. Prática herdada desde a primeira República, com a Família Caiado, depois pelos governos de Pedro Ludovico (1930-1954), pelos governadores indicados pelos militares, sob o controle de segmentos do clã dos Caiado.

A objeção à participação da sociedade organizada foi uma das marcas dos governos do PMDB, de 1982 a 1998, especialmente, dos governos controlados diretamente por Iris Rezende. A partir de 1998, não houve modificação substancial, o “bipartidarismo autoritário” (BORGES, 2009) ainda é a forma de ocupar o poder executivo goiano. A sociedade organizada de Goiás vive nesse equilíbrio binário, como, ainda, não tem expressão legítima no mundo político, oscila entre um grupo e outro.

Neste contexto, a Lei Complementar 26/1998 foi aprovada aproveitando o “bipartidarismo autoritário”. Desde então sobrevive nesse movimento pendular, às vezes é exaltada, outras esquecida. Por vezes é atacada. Dois dos ataques foram amplamente noticiados. O primeiro decorre da relação conturbada das escolas particulares com o Conselho Estadual de Educação por causa do limite do número de alunos por sala. O foco do conflito são as escolas particulares de ensino médio de Goiânia. A LDB em seu Art. 34 limitava o número de alunos do ensino médio a no máximo 40 estudantes por sala. As escolas particulares consideravam-no muito baixo para dar conta das despesas de manutenção de uma escola e, evidentemente, por não gerar o lucro considerado necessário. Assim, no final de 2010, o Deputado Estadual Thiago Peixoto atendendo uma solicitação das escolas particulares apresentou um projeto de lei que retirava o limite de alunos por salas do ensino médio das escolas particulares. Tal proposta foi aprovada em 24/2/2011 e se tornou a Lei Complementar n. 82/2011. O Ministério Público apresentou denúncia e essa foi matéria de capa do Jornal “O Popular” de 10/3/2011. Quando o fato se tornou público, a Assembléia votou a discutir a matéria e modificou a lei aprovada, estabelecendo um limite de 50 alunos por sala.

O segundo ataque incide diretamente com o tema desta tese, conforme noticiada pelo Jornal “O Popular” de 11/3/2011. No início do ano de 2011, o Governo de Goiás encaminhou a Assembléia uma proposta legislativa (projeto de lei complementar n. 12/2011) que suprimia

o seguinte texto da LDB Estadual: “XV - elaborar normas que regulamentem a gestão democrática na educação básica.” Esse inciso faz parte do Art. 14 que designa as competências do Conselho Estadual de Educação. A intenção do governo era devolver a competência para a Secretaria da Educação para normatizar e executar o processo de eleição dos diretores das escolas. Ocorre que a retirada do inciso sem que se colocasse nenhuma norma no lugar tiraria do CEE toda a competência para exigir das escolas públicas e particulares que tivessem, por exemplo, conselhos escolares e outros órgãos coletivos. Após amplas discussões na Assembléia a Lei Complementar n. 85/2011 manteve o inciso XV do art. 14 como competência do CEE e acrescentou o inciso VII no Art. 9º que trata das atribuições da Secretaria Estadual de Educação, ambos da LDB goiana. Este inciso tem a seguinte redação: “regulamentar a eleição dos diretores das unidades escolares por ela criadas e/ou mantidas.” Ao acrescentar essa atribuição a secretaria a lei reforçou a regularidade para a eleição direta para diretores de escolas estaduais.

Outro ataque acabou ficando no âmbito da Assembléia Legislativa. O Deputado Daniel Messac, no mês de dezembro de 2011, apresentou o projeto de lei n. 3.940/2011 que visava a modificação do Art.17 da LDB de Goiás no que diz respeito a recondução de conselheiros ao Conselho Estadual de Educação. Pelo projeto de lei, ficaria vetada a partir de então a recondução de conselheiros para novo mandato. Ocorre que o projeto apresentado não fez distinção entre os indicados pelo Poder Executivo e os indicados pela sociedade civil organizada. Por exemplo, o Sintego tem uma vaga titular no CEE que normalmente é ocupada pelo presidente da entidade, pelo projeto o sindicato não poderia indicar o seu representante novamente mesmo que essa fosse uma decisão da entidade classista. O mesmo aconteceria com os outros representantes de entidades estudantis e de instituições da educação que compõem o conselho. Por princípio democrático, de fato a lei deve estabelecer limites à recondução de conselheiros, mas no caso do projeto, a lei interfere nos representantes que não são governamentais. Por outro lado, não existe a vedação de recondução nos outros conselhos do Brasil, o que existe é a permissão de uma recondução, mas a LDB de Goiás não limita a recondução. Diante desses argumentos o Governador vetou o projeto de lei em Janeiro de 2012.

Tais fatos corroboram a ameaça que vem sofrendo a Lei Complementar n. 26/1998. Apesar destes fatos, a maioria das entidades e organizações que construíram a lei não se manifestaram. Tal Lei Complementar estabeleceu a gestão democrática em seu inciso II do Art. 106:

Art. 106 - As escolas mantidas pelo poder público estadual obedecem aos princípios da gestão democrática, assegurada a existência de conselhos escolares paritários, dos quais participam os seguintes segmentos: direção, professores, demais servidores, alunos e pais de alunos.

§ 2º - Fica instituído o regime de eleições diretas para Diretores das Escolas descritas na presente lei, cuja regulamentação do processo eletivo será realizada no prazo de 60 (sessenta) dias da publicação desta lei.

O governo estadual, por força dessa determinação, sancionou a Lei 13.564 de 8/12/1999, que determinava eleições para a escolha do diretor das escolas públicas estaduais, por voto direto, secreto e facultativo. O diretor seria escolhido pela comunidade escolar compreendida por alunos (votantes somente os de 11 anos completos, cursando pelo menos a 4ª série do ensino fundamental), pelo pai, mãe, ou responsável que tenha matriculado o aluno (Art. 1º). O candidato a diretor não poderia ser filiado a partido político (§ 5º do Art. 4º). A apuração dos votos deveria respeitar média ponderada dos votos válidos dos alunos, pais, professores e funcionários da escola, com o peso de 50% para cada segmento (Art. 8º). Os candidatos deveriam ser efetivos, com lotação de, pelo menos, dois anos no sistema público e, no mínimo, seis meses na unidade escolar. Os professores deveriam possuir licenciatura, com exceção dos candidatos às escolas estaduais de 1ª a 4ª séries que podiam ter somente o Curso de Técnico em Magistério (Art. 4º).

A eleição foi marcada para o último dia letivo do mês de novembro/2000, e foi realizada com êxito. Os diretores eleitos participaram de formação específica para sua futura atuação. O curso foi ministrado por professores das Universidades Federal de Goiás, Católica de Goiás e Estadual de Goiás. A posse foi determinada para janeiro de 2001 e o término do mandato em dezembro de 2002.

Durante todo o ano de 2002, houve pressões por parte dos chefes políticos locais para que o governo voltasse a indicar os diretores. O Governador Marconi Perillo e a Secretária da Educação Raquel Teixeira na tentativa de manter o compromisso com a gestão democrática resolveram retirar o controle do processo de escolha da Secretaria. Por esse motivo, foi sancionada a Lei 13.340/2002 que transferia a eleição para o fim de maio de 2003 e prorrogava o mandato dos, então, diretores. A competência para normatizar o processo de eleição passou para o Conselho Estadual de Educação, como se constata no Art.2º da lei anteriormente registrada:

Art. 2º. A regulamentação da gestão democrática de unidade escolar estadual dar-se-á até o último dia útil do mês de março de 2003, inclusive quanto ao processo de

escolha de seu dirigente, nos termos do art. 14, inciso XV, da Lei Complementar estadual n. 26, de 28 de dezembro de 1998. (Lei 13.340/2002).

Dessa forma, o Conselho Estadual de Educação teve papel preponderante como mediador do processo de eleição de gestores escolares, em co-gestão com a Secretaria de Estado da Educação, de 2003 a 2010. Em 2011, a Lei Complementar n. 26/1998 foi modificada, retornando a coordenação do processo de eleição somente à Secretaria da Educação (inciso VII do Art. 9º).

O quadro abaixo mostra como se deu a eleição de diretores em Goiás do ano 2000 a 2011, sendo que de 2003 a 2010 o processo eleitoral foi mediado pelo Conselho de Educação

Eleições para gestores	Cargos escolhidos	Duração do mandato	Normatização para a escolha	Execução do processo de escolha
1ª Nov. 2000	Diretor	Nov. 2000 a Nov. 2002 (prorrogação do mandato e transferência da competência normativa)	Secretaria da Educação	Secretaria da Educação
2ª Maio 2003	Diretor e Vice-diretor	Maio de 2003 a Maio de 2005	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
3ª Maio 2005	Diretor, Vice-diretor e Secretário	Maio de 2005 a Maio de 2007	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
4ª Maio de 2007	Diretor, Vice-diretor e Secretário	Maio de 2007 a Maio de 2009	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
5ª Maio de 2009	Diretor, Vice-diretor e Secretário	Maio de 2009 a Junho de 2011 (modificação da legislação com transferência da competência normativa e mudança na duração do mandato)	Conselho Estadual de Educação	Secretaria da Educação
6ª Junho de 2011	Diretor	Agosto de 2011 a Agosto de 2014	Secretaria da Educação	Secretaria da Educação

4.3.2 Eleição de diretores para escolas públicas de educação básica: uma revisão necessária

A escolha de diretores de escolas no Brasil ocorre, basicamente, de três formas: a) indicação e nomeação por autoridade estatal; b) concurso público e c) eleição pela

comunidade escolar. Dourado (2001) aponta cinco formas de escolha/eleição em decorrência de sua pesquisa de doutoramento:

[...] Em pesquisa concluída no início da década de 90, detectamos que as formas e/ou propostas mais usuais de gestão das escolas públicas do sistema educacional brasileiro nos anos 80 compreendiam: 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios); 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para diretor. Dentre essas modalidades, a livre indicação dos diretores pelos poderes se configura como a que mais coadunava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo. Esta modalidade permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como “curral” eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar. [...] (DOURADO, 2001, p. 82-83).

A primeira forma, indicação ou nomeação por autoridade estatal, é feita pelo partido ou grupo de partidos que está no governo. Tem por base o clientelismo, a relação de dependência. Essa forma é usada para criar espaços eleitorais para o governo ou o partido que indicou os gestores. Os estudiosos da gestão declaram ser a forma mais inadequada, pois reforça o autoritarismo político presente na história da sociedade brasileira e em nada contribui para o desenvolvimento das relações democráticas do espaço educativo (PARO, 2003; DOURADO, 2003).

A segunda forma, por meio de concurso público, é utilizada, principalmente, no Estado de São Paulo. É interessante pelo fato de oferecer aos professores que têm um determinado tempo de exercício docente em sala de aula oportunidade para ser o diretor da escola. Entende-se como o ponto negativo dessa forma de concorrência, quando no caso de sistemas estaduais, que possuem centenas ou milhares de escolas, o concursado poderá não pertencer à comunidade escolar e, talvez, nem conheça a escola. De maneira geral, este modo de escolha trata a gestão como aparato técnico, embora atenda ao requisito exigido pela Lei n. 9.394/1996, de ter o candidato, comprovadamente, exercido a docência na escola básica.

A terceira forma, eleição, parte do princípio constitucional para o qual, educação é direito de todos e a gestão do espaço público da escola deve ser dos profissionais da educação, ouvida a comunidade escolar. A eleição direta pela comunidade, não está isenta do risco de interferências clientelistas e de autoritarismo político e mesmo o de ter concepção somente técnica. É notório em nosso país que a eleição por voto direto, por si só, não garante uma gestão democrática. Ressalta-se que possibilita oportunidade para que os resquícios

antidemocráticos da sociedade brasileira sejam superados, e que a escola seja reconhecida como espaço público. Ainda que a eleição carregue em si um aspecto técnico, ela é importante, sobretudo, porque a prática política democrática dá-se na relação entre as pessoas.

Salienta-se que em alguns sistemas estaduais e municipais essas três formas “puras” são combinadas e transformam-se em mista, visto que a comunidade pode apresentar uma lista tríplice indicada pelo conselho escolar e o chefe do executivo escolhe um dos nomes; em outros sistemas, os candidatos são submetidos a um curso ou a um prova e, após, submetem-se ao processo eleitoral por voto direto.

Lück (2010), em pesquisa desenvolvida sobre a forma de seleção de diretores no Brasil, elenca os seguintes fatores para as falhas da gestão escolar, exercida por diretores que chegaram ao cargo dos mais diversos modos:

[...] i) ausência de proposição de valores sociais e educacionais claros e precisos correspondentes, assim como da conceituação dos fundamentos norteadores da política; ii) falta de conhecimento da realidade interna e externa escolar sobre a qual as políticas devem institucionalizar; iii) desconsideração ao contexto político cultural em que o sistema de ensino e as escolas estão inseridos, influenciados por manifestações clientelistas, corporativas e pelo conformismo e pela acomodação; iv) desvinculação de necessários aportes financeiros, humanos e materiais e científico-tecnológicos para a execução plena das políticas; v) falta de liderança consistente e contínua por parte dos elaboradores e gestores da implementação das políticas; vi) descontinuidade das políticas governamentais associada à rotatividade de governantes e dirigentes da educação (LÜCK, 2010, p. 22)

A pesquisa foi realizada em 24 estados³¹, apresenta o seguinte: indicação pelas instâncias públicas locais, eleição pela comunidade escolar, concurso público, realização de provas de conhecimento, exame de credenciamento ou de certificação e entrevista por profissionais da secretaria da educação. Aspecto significativo como resultado da investigação é que a modalidade de eleição é praticada em 16 (67%) dos estados, enquanto que a indicação é feita em 10 estados (42,2%), porque em alguns casos combinam-se duas formas: indicação e eleição (LÜCK, 2010).

4.3.3 Intervenção do Conselho na gestão democrática das escolas públicas estaduais

A Lei Estadual n. 14.340 de 3/12/2002 determinou que o Conselho Estadual de Educação normatizasse a escolha dos diretores até março de 2003. Neste mesmo ano, o Conselho optou por realizar audiências públicas de janeiro a março. Contam oito audiências

³¹ Os Estados pesquisados foram: Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

públicas, nas quais foram ouvidos professores, diretores de escola, subsecretários³² de educação, estudantes, o Sintego, o Sinpro (Sindicato dos professores de escolas particulares) e os sindicatos patronais das escolas particulares, Sepe e Sinepe.

Como já comentado nesta tese, as normas do Conselho Estadual de Educação são chamadas de resoluções, de cumprimento obrigatório para todas as escolas jurisdicionadas ao órgão, quais seja: escolas públicas estaduais de educação infantil, de ensino fundamental e médio; escolas particulares de ensino fundamental e médio em todo o Estado e também as de educação infantil onde não há conselho municipal; escolas públicas municipais de município que não possuem sistemas de educação.

Após as audiências públicas, o CEE/GO baixou a resolução n. 29, de 10/5/2003. Dos seus 66 artigos, 43 tratavam da eleição para diretor de escola. Embora a resolução dedicasse artigos para esclarecer a composição da comunidade escolar, por ordem de importância, na prática, o foco era a eleição para diretor. Nessa resolução, a comunidade escolar abrange o conselho escolar, a direção da unidade escolar e os grêmios estudantis.

O conselho escolar, consoante o que determina o Art. 106, da Lei Complementar n. 26/1998, deve ser paritário com a representação dos seguintes segmentos: direção, professores, técnicos administrativos, alunos e pais. A solução encontrada pelo CEE/GO, naquele momento, foi acrescentar à direção escolar, além do diretor, a função de vice-diretor. Assim, o Conselho Escolar ficaria composto de diretor e vice-diretor, dois representantes dos professores, dois representantes dos técnicos administrativos, dois representantes dos alunos e dois representantes dos pais. O Conselho escolar é integrado por dez membros, independentemente do tamanho da escola, com mandato de dois anos.

A paridade estabelecida legalmente nesse momento era designada a partir dos ocupantes da direção da escola. Na prática a paridade ficava desvirtuada. Nesta composição a escola teria quatro professores no Conselho Escolar (o diretor, o vice-diretor e os dois professores), mais dois técnicos administrativos. Sendo assim, os representantes da escola no citado Conselho teriam peso de 60% e a comunidade somente 40%.

³² A Secretaria de Estado da Educação possui, desde o Governo Mauro Borges, divisões regionais, naquela época, chamadas de delegacias de ensino. Essa denominação perdurou até o ano 2000. A partir daí passaram a ser chamadas de Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), se antes a denominação era delegado de ensino, a partir daí o cargo passou a chamar Subsecretário Regional de Educação. O Estado de Goiás possui atualmente 38 Subsecretarias de Educação.

A resolução do CEE/GO n. 29/2003 ao tratar dos conselhos escolares normatizou que esses órgãos teriam caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador e ser instância máxima de deliberação da escola. O Conselho Escolar deveria ter regimento interno e ser presidido por um de seus membros, exceto o diretor e o vice-diretor. Conta com a prerrogativa de nomear a comissão eleitoral que conduziria a escolha do diretor, cujas regras deveriam constar do regimento do Conselho Escolar.

Essa resolução confrontou a Lei Estadual nº 13.666, de 27/7/2000, que criou o Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola. Na lei, ainda vigente, o Conselho Escolar é responsável por aplicar os recursos recebidos pela escola, inclusive se registrando em cartório e sendo inscrito no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), tem caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador, composto por membros em número ímpar e a paridade é estabelecida em 50% de representantes de professores e servidores administrativos e 50% de alunos e pais (Art. 5º e 6º). A lei não estabelece número de conselheiros dependendo do tamanho da escola.

A Lei 13.666/2000 criou os conselhos escolares para substituir as antigas caixas escolares de 1960, para suprir a escola de contribuições financeiras.

Com essa lei e a Resolução nº 29/2003 do CEE, a escola passou, na prática a ter dois conselhos escolares, sendo um administrador de recursos financeiros e o outro pedagógico.

A respeito do Grêmio Estudantil, a Resolução 29/2003 estabelece que é livre a organização dos alunos e veda a interferência e intervenção em sua formação e funcionamento. A Resolução estabelece os objetivos do grêmio e as obrigações, bem como as obrigações da direção e do Conselho Escolar perante os alunos.

Sob a égide desta Resolução, realizaram-se em 30/5/2003 as eleições para diretor e vice-diretor nas escolas estaduais. Houve eleições em mais de 1.100 escolas. Na época, Goiás tinha 1.233 escolas estaduais, nessas incluídas as com menos de 150 alunos e as conveniadas, onde não houve eleição. Em 71 escolas o quórum mínimo não foi atingido, o que impedia a realização da eleição. Quando persistia a falta de quórum, as eleições eram validadas pelo CEE/GO.

Neste primeiro processo eleitoral, mediado pelo CEE/GO, caberia à Secretaria da Educação fazer cumprir a Resolução n. 29/2003, convocando as eleições gerais para as

escolas públicas estaduais e deflagrando o processo em cada unidade escolar. Esse processo foi normatizado internamente por Portaria da Secretaria que regulamentou as eleições.

Em cada escola, o Conselho Escolar designou uma comissão eleitoral, em que estivessem representados de forma paritária os segmentos da comunidade escolar. Essa comissão local conduziria todo o processo desde as regras para campanha até a declaração da chapa eleita.

Para facilitar o acompanhamento do processo eleitoral de diretores escolares nos 246 municípios, a Secretaria de Estado da Educação, além de criar a Comissão Eleitoral Estadual, instalou Comissões Regionais Eleitorais nas Subsecretarias Regionais de Educação (SREs). Todas as comissões local, regional e estadual respeitaram a indicação para composição de segmentos da comunidade escolar de forma paritária, como verdadeira expressão do processo democrático.

A qualquer problema, impedimento, ilegalidade deveria o interessado (membro da comunidade escolar, professor ou candidato) recorrer à comissão local. Dessa caberia recurso à Regional e à Estadual, respectivamente. Percorrido esse trâmite caberia recurso ainda ao Conselho Estadual de Educação. Na prática, os recursos às irregularidades não respeitaram as instâncias internas da Secretaria da Educação e foram todos dirigidos ao Conselho Estadual de Educação. Foram 12% das escolas em disputa que recorreram ao Conselho. A maioria dos processos de recursos foi devolvida à instância respectiva, para que a própria comunidade resolvesse o conflito. Se nesse procedimento se verificasse dolo ou culpa da comissão responsável, o Conselho intervinha imediatamente.

É lícito relatar que a comunidade escolar sabia que a transferência da normatização das eleições para o CEE/GO foi para o processo de escolha direta ter continuidade. Neste momento, havia receio que a estrutura das comissões de alguma forma fosse contaminada pela ideia que ainda perdurava nos sistemas de inviabilizar a gestão democrática. Embora o novo procedimento eleitoral tenha sido tumultuado, todas as escolas que realizaram eleições, elegeram de forma direta os seus diretores e vice-diretores.

O mandato dos diretores eleitos abrangeu de agosto de 2003 a agosto de 2005, com as mesmas regras da Resolução CEE nº 29/2003. Em 27/5/2005 foram realizadas eleições em 1.114 escolas. O processo eleitoral obteve êxito, na primeira eleição, em 93% das escolas. Foram verificados durante o processo alguns problemas: a realização de campanhas muito caras, as interferências político-partidárias na disputa, a replicação da divisão política das

idades do interior, principalmente, na disputa para a escola, o apoio de prefeitos ou vereadores para determinados candidatos com carros de som, transportes, camisetas, material de campanha, dentre outros.

Os diretores que já estavam no segundo mandato começaram a pressionar a Secretaria da Educação e os políticos de suas regiões para que não houvesse eleição, a fim de obterem prorrogação de mandato. Pode-se afirmar que a ameaça ao processo de eleição teve sua fonte nos cargos de direção, ao ponto de diretores pressionaram seus colegas para não lançarem candidatura para que eles fossem nomeados temporariamente.

Desde a Resolução 29/2003, é permitida a reeleição dos gestores por chapas, assim a eleição não seria mais por cargo. Esse foi um antídoto contra a concentração de poder na mão de uma pessoa ou em um pequeno grupo. A avaliação do processo eleitoral anterior levou a conclusão que alguns diretores para se manterem no controle da escola não se candidatavam na chapa por não ser permitido, mas faziam o compromisso com quem apoiassem para que fosse indicado pelo eleito para o cargo de Secretário Geral da Escola e dessa forma garantia a continuidade de seu poder e controle sobre a unidade escolar.

Outro problema detectado era a manutenção do poder e controle da unidade escolar pelo diretor que deixava o cargo que fora assumido pelo novo eleito. Por exemplo, os antigos diretores mantinham sob sua responsabilidade os talonários de cheque, os cartões bancários, as senhas, os documentos de prestação de contas. Tal atitude gerava enormes problemas para o novo gestor. Foram detectados desvios de recursos e apropriação indébita de bens adquiridos para a escola.

Como o processo eleitoral pressupõe disputa, projetos distintos e apoiadores, houve denúncias de que quando eleito, o diretor acobertava ausências e irregularidades de professores que o apoiaram. Houve promessa dos eleitos de aumentar verbas para a alimentação escolar ou fazer inclusões no Programa Salário Escolar. O contrário também aconteceu, caso a comunidade não apoiasse o candidato não haveria repasse de recursos para a alimentação escolar e as famílias poderiam perder a bolsa escolar.

Após passar por dois processos eleitorais sob a mediação do Conselho Estadual de Educação a Secretaria da Educação, as Subsecretarias e as Escolas encaminharam ao Conselho uma série de questionamentos sobre a normatização das eleições. Por isso, o processo eleitoral do ano de 2007 foi feito sob nova normatização.

Nos três primeiros meses de 2007, o CEE/GO realizou oito audiências públicas para discutir a ampliação da norma sobre a gestão democrática. Foi aprovada a Resolução CEE/GO n. 03 de 23/2/2007, que introduziu algumas novidades no processo de eleição para diretores das escolas estaduais de educação básica:

a) a gestão democrática escolar passou a ser um processo de respeito aos direitos humanos nas relações cotidianas, de respeito à diversidade e às minorias nas ações de inclusão social e educacional e no diálogo permanente com a comunidade (§1º do Art. 1º).

b) estabeleceu com clareza a competência da Secretaria da Educação como mantenedora da rede pública estadual e do Conselho Estadual de Goiás como órgão garantidor da gestão democrática (Art. 2º e 3º).

c) o Conselho foi autorizado a abrir processos de sindicância e investigação

Art. 2º [...]

IV – instaurar, conduzir e decidir processo de sindicância e/ou administrativo contra atos de gestores escolares eleitos, respeitados a ampla defesa e o contraditório, para apurar denúncias, responsabilidade e improbidade em caso de desobediência às normas da gestão democrática da educação pública estabelecidas nesta Resolução;

V – instaurar, conduzir e decidir processo de sindicância e/ou administrativo, respeitados a ampla defesa e o contraditório, para verificar e apurar denúncias e irregularidades contra atos da direção escolar eleita, podendo concluir pela cassação do mandato, declaração de impedimento e pela convocação de novo processo eleitoral.

d) ampliou os cargos eletivos na escola e os tipos de escolas que participam das eleições. Com base na resolução em pauta passam a ser eleitos os diretores, os vice-diretores e os secretários gerais e seu alcance foi estendido às escolas especiais e aos Centros de Educação Profissional (Art. 3º).

É necessário um esclarecimento sobre a gestão dos centros de educação profissional: a educação profissional no Estado, desde 2005, passou a ser de competência da Secretaria de Estado da Ciência e da Tecnologia. A gestão democrática destas escolas foi normatizada pela Resolução CEE/GO n. 4, de 9/3/2007, tendo as eleições sido marcadas para maio de 2007, mas devido a transferência de competência administrativa e por falta de pessoal concursado não ocorreram.

A Resolução CEE/GO n. 3/2007 ainda estabeleceu regras para as escolas e para os profissionais da educação. Essa norma apresentou procedimentos concretos para a garantia da gestão democrática. As unidades escolares devem elaborar e executar seu Projeto Político

Pedagógico e seu regimento; criar, manter e assegurar o funcionamento do Conselho Escolar; prestar contas dos recursos financeiros à comunidade escolar, etc. (Art. 4º). A Resolução garantiu um amplo leque de participação da comunidade escolar.

No início de 2007, como já citado em outra oportunidade, houve uma série de pressões de gestores eleitos para a prorrogação de mandato, isso era discretamente apoiado pelos chefes políticos, com o argumento de que a eleição na metade do ano letivo causava prejuízos ao desenvolvimento da aprendizagem e não garantia ao diretor que deixava o cargo ser modulado³³ na disciplina em que estava. Outro motivo é que o mandato de 2 anos era muito curto para desenvolver os projetos de gestão.

A respeito do período de mandato, a reivindicação era de que fosse ampliado para 3 anos. O Conselho respondeu oficialmente por meio de parecer que o período de 2 anos era estabelecido pela Lei Complementar nº 26/1998, não sendo competência daquele órgão alterar a duração do mandato. Mesmo com essas pressões foi mantido o processo eleitoral. Mais um evento, entretanto, iria testar a consolidação do processo dos gestores escolares pela comunidade, como se descreve a seguir.

Em 1º/5/2007, o Sintego deflagrou uma paralisação que atingiu todo o Estado e mais de 90% das escolas estaduais. Os trabalhadores reivindicavam melhoria salarial, alimentação escolar para o ensino médio e reformas nas escolas. Nesse momento, o processo eleitoral já estava em pleno andamento, com data definida para 31/5/2007.

Em assembléia ocorrida em 28/5/2007, o Sintego decidiu continuar a greve e, ao mesmo tempo, solicitar ao Conselho Estadual de Educação o adiantamento das eleições para os gestores escolares.

Note-se que havia nesse período duas ameaças às eleições, uma conservadora que atendia aos diretores em exercício do mandato e, outra, legítima que considerava que a paralisação impediria a participação de professores e candidatos na eleição. Não é demais repetir que o Sintego sempre teve como uma de suas principais reivindicações a eleição direta nas escolas. E agora poderia enfraquecer o processo de eleição que ocorreria pela terceira vez consecutiva, sendo que, na primeira, o mandato já tinha sido prorrogado por seis meses.

³³ A modulação é um procedimento administrativo da Secretaria da Educação que consiste na designação de disciplinas para o professor conforme o módulo da escola. Esse módulo depende do número de salas de aulas, dos turnos de funcionamento e do número de alunos. O trabalho do professor é exercido após a aprovação do módulo de cada escola pela Secretaria da Educação.

O CEE/GO, por meio de parecer de 28/5/2007, no mesmo dia do pedido, resolveu manter o processo eleitoral e respondendo ao questionamento de que não poderia haver eleições na maioria das escolas, deveria ser aplicado o disposto no Art. 57 da Resolução CEE nº 03/2007

Art. 57. Em caso de anulação ou não realização de eleições, o Conselho Escolar convocará novo pleito, mediante edital baixado pela Secretaria de Estado da Educação, em no máximo, 60 (sessenta) dias, respeitados os prazos legais, nos termos desta Resolução.

§ 1º Nesse caso, o Conselho Escolar indicará um diretor *pro tempore*, de acordo com os critérios estabelecidos por esta Resolução.

§ 2º O diretor *pro tempore* não deve ser o causador da anulação, ou da não realização das eleições, e nem haver cumprido dois mandatos subseqüentes no período imediatamente anterior como membro da direção.

Diante de momento inusitado, houve eleições em 1.029 escolas estaduais, Somente 856 escolas atingiram o quórum requerido de participação, no mínimo 50% de professores, técnico-administrativos e alunos e 20% de pais (Art. 44 e 44 da Resolução CEE nº 3/2007). Considerando a diferença entre o número total de escolas e as que conseguiram realizar o processo eleitoral plenamente, não houve o quórum mínimo em 75 unidades. Novo processo eleitoral foi convocado para 10/8/2007, já que a paralisação tinha se encerrado em 18/6/2007. Neste pleito de agosto, 48 escolas não atingiram o quórum exigido e o Conselho considerando que o princípio de gestão democrática tinha sido respeitado resolveu validar a escolha feita pela comunidade nestas escolas.

O processo eleitoral de 2007 testou ao extremo o processo eletivo de escolha dos gestores escolares, tanto por motivos externos com base no clientelismo e autoritarismo típicos dos chefes políticos, quanto por uma luta legítima da categoria exercendo seu direito de greve. Mesmo assim, o processo foi preservado e saiu fortalecido. Na época, o Conselho Estadual de Educação intermediou a negociação entre o sindicato e o governo para que cessasse a paralisação dos professores, que se encontrava em um impasse: o governo não queria negociar, tinha conseguido na justiça a decretação da ilegalidade da greve e ameaçava cortar os pontos dos professores que pararam; a continuidade do movimento poderia inviabilizar o ano letivo e de fato o governo estadual não tinha reajustado os salários de acordo com a data base da categoria. O conselho entrou na discussão com um terceiro para resolver o impasse. A negociação foi exitosa dentro dos limites possíveis: o governo se comprometeu a pagar o reajuste da data base em parcelas, os professores se comprometeram a repor as aulas e não houve corte de pontos.

Nas duas oportunidades, ao manter o processo eleitoral e ao se por do lado da sociedade para defender o direito dos professores e o direito dos alunos exigindo do Estado o cumprimento de seu dever, o CEE/GO agiu como órgão de Estado. Embora em seu seio alguns conselheiros defendessem a decretação da ilegalidade da greve e que o Conselho não deveria se imiscuir no assunto.

No início do ano de 2009, o Conselho Estadual em quatro audiências públicas, com representantes de 38 Subsecretarias, voltou a discutir as normas para a eleição de gestores escolares. Foi aprovada a Resolução CEE/CP n. 04 de 20/3/2009 que acrescentou: a) a chapa composta de diretor, vice-diretor e secretário deveria apresentar a comunidade escolar um projeto de gestão contendo os objetivos, as metas, a metodologia de trabalho e as formas de avaliação da gestão nas seguintes áreas: gestão da melhoria dos resultados educacionais; gestão pedagógica; gestão de pessoas; gestão da participação da comunidade e gestão de serviços e recursos (Art. 33); b) estabeleceu proibições para a chapa realizar comícios, usar aparelhagem de som, transportar eleitor, distribuir brindes e prometer vantagens funcionais ou ameaçar servidores no curso da campanha (Art. 34); c) determinou que as comissões eleitoral local, regional e estadual fossem rigorosamente respeitadas e somente após passar por elas é que os processos de recursos deveriam ir ao Conselho (Art. 58); d) no ato da posse do grupo gestor eleito deveria o anterior apresentar a prestação de contas, os processos em tramitação na Secretaria e no Conselho, a regularidade da escrituração escolar, lista dos bens móveis, cópia do projeto pedagógico e do regimento, lista do acervo bibliográfico e os talonários de cheques e extratos bancários de todas as contas da escola e cópia da modulação dos profissionais da escola.

A eleição foi realizada no dia 29/5/2009 nas 1.024 escolas estaduais, 33 não atingiram o quórum exigido e somente 9 escolas tiveram processos de recursos apreciados pelo Conselho Estadual de Educação.

A mediação exercida pelo Conselho Estadual de Educação, encerrou-se em 2011, com a modificação no Art. 9º da Lei Complementar n. 26/1998. Essa modificação regulamentou que a Secretaria da Educação passaria a normatizar a escolha dos gestores escolares. O Conselho continuaria com a obrigação de estabelecer normas gerais para a gestão democrática das escolas de educação básica do Sistema Educativo de Goiás.

4.4 A democracia na escola

O objetivo da Constituição Federal, ao estabelecer como princípio da educação a gestão democrática, faz-se para que o processo educativo se dê em um espaço de autonomia e de participação. É gestão democrática da escola, mas, sobretudo, na escola.

[...] Em uma escola democrática deve haver um clima aberto que possibilite a todos tomar parte na vida da instituição. Por sua vez, os limites e normas que são considerados básicos para regular a vida dessa mesma escola devem ser bem claros. O que queremos dizer é que uma escola democrática deve basear-se na participação de todos que integram a comunidade escolar e de cada grupo-classe, desde o papel que cabe a cada um e com os limites que, em cada caso, seja lógico estabelecer. A participação democrática deve construir um clima que permita a uns e a outros tomar parte ativa na instituição docente, de maneira que possam coordenar os respectivos pontos de vista – desejos, objetivos, obrigações e responsabilidades – tudo convergindo em projetos que se reconheçam o sentido que têm conjunto das tarefas escolares. (ESCARDÍBUL; MARTÍN; NOVELLA; PUIG, 2000, p. 28).

A gestão democrática vai muito além da escolha por eleição de seus gestores, embora esse processo seja importante, as estruturas da escola é que devem ser democráticas.

A escola brasileira e a goiana em particular ainda é autoritária, o poder está concentrado na mão do diretor, o conselho escolar tem pouca atuação e os alunos não conseguiram retomar com vigor a organização dos grêmios estudantis. Pode-se creditar essa estrutura intocada responsabilizando o governo, a estrutura econômica, a pouca prática de democracia que o povo brasileiro tem, ou pior ainda, que os alunos e professores por sua vida difícil e excludente são incapazes de fazer democracia.

Consoante Azevedo, tal forma de organizar a escola expressa a democracia realmente existente na sociedade

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação [...] (AZEVEDO, 2001, p. 59).

Desde a segunda metade dos anos 1980, os trabalhadores em educação defendem a eleição para diretores de escolas. Hoje a eleição é realidade em mais de 60% dos estados (LÜCK, 2010) e é um processo já consolidado em Goiás, neste ano de 2011 ocorreu o sexto processo de escolha devidamente regular. A eleição por si só, no entanto, não conseguiu mudar a estrutura da escola, como afirma Paro (2011, p. 19) “todas essas medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século”. O

que se constata é que a estrutura do Estado ou a organização interior de uma escola formam blocos fechados ou imutáveis.

[...] O Estado, mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, um jogo de força que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho, dentro de determinados limites. (AZEVEDO, 2001,p. 45)

A democracia na escola após o processo eleitoral e a posse dos eleitos se dá na consolidação do Conselho Escolar e na criação do grêmio estudantil, mas ela é expressa pelas normas internas da escola. Essas normas são duas: o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Segundo os Art. 12 e 13 da Lei 9.394/1996, eles são elaborados e aprovados pela comunidade escolar.

No Sistema Educativo de Goiás, o CEE/GO já firmou jurisprudência de que exerce somente controle de legalidade sobre esses documentos escolares, isso quer dizer que, se eles ferirem ou confrontarem as normas gerais do sistema de educação, devem ser devolvidos para que a escola reveja-os à luz da LDB/1996. Nesse sentido, não há aprovação do órgão que normatiza para o Sistema. Isso não quer dizer que a mantenedora da rede pública estadual não possa fazê-lo.

Para se verificar se esses documentos escolares revelam como a democracia está acontecendo na escola, foram compilados alguns regimentos escolares de escolas estaduais. O único que identifica a escola é o Regimento do Liceu de Goiânia, aprovado pela Resolução CEE/GO n. 46 de 16/2/1965, elaborada no início da ditadura militar. Naquela época, o Colégio era designado como Colégio Estadual de Goiânia.

Nesse regimento havia previsão de um Conselho de Professores, integrado por dez membros, sendo seis professores do curso ginásial e quatro do colegial (Art. 8º). Esses conselheiros eram indicados pelo Diretor (Art. 9º). No Conselho deveria ter um representante dos alunos (Art. 14). Cabia a esse conselho indicar, em votação uninominal e secreta, três professores para compor a lista tríplice destinada à escolha do diretor do estabelecimento (letra g do Art. 15).

A Resolução supramencionada previa a instituição da Associação de Pais e Mestres (Art. 28), que dentre suas finalidades estavam as de: a) manter intercâmbio entre o lar, a comunidade e a escola; b) sugerir meios a fim de que se possa determinar a causa de possível fracasso escolar dos educandos; c) trazer à direção e aos professores informações que possam influir na obra educacional da escola e colaborar com a direção no sentido de determinar as

causas de indisciplinas dos alunos (Art. 29). Previa, também, a criação de entidades estudantis que deveriam ser reconhecidas pelo diretor, que também aprovava seu regimento, podendo ainda cassar o reconhecimento dado a seus alunos caso se imiscuissem em questões político-partidárias (Art. 48).

Curiosamente, na capa deste Regimento arquivado no Colégio Lyceu de Goiânia tem um carimbo com os seguintes dizeres: “A Revolução de 64 é irreversível e consolidará a democracia no Brasil.”

O mesmo Colégio aprovou um novo regimento em 1977, pelo qual foram abolidos o Conselho de Professores e a Associação de Pais e Mestres. As entidades estudantis transformaram-se em Associação de Apoio Comunitário e Centro Cívico Escolar, respectivamente (Art. 111 e 119).

Esse regimento, em seu Art.38, vedava ao corpo discente: “[...] g) promover quaisquer atos coletivos ou deles participar sem a permissão da diretoria; h) incentivar, promover ou participar de greves, passeatas ou reuniões coletivas que perturbem as atividades escolares ou causem dano ao patrimônio público ou particular [...]”.

Nota-se que houve mudanças substanciais na regra interna da escola com o longo período da ditadura militar, embora houvesse, ainda, resquícios de participação da comunidade escolar.

Para efeito de comparação com esses regimentos de uma escola específica, fez-se uma pesquisa em regimentos que estão vigentes em outras escolas estaduais. Optou-se por denominar essas escolas com o nome de árvores e de frutos do cerrado, sem designar sua denominação oficial.

Na Escola Estadual Ipê, o regimento aprovado pela ata n. 15 de 16/7/2008 define a gestão democrática “como o processo que rege o funcionamento da Unidade Escolar compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas com a participação de toda a comunidade escolar”. A comunidade escolar é constituída pela direção, pelo corpo docente, técnico-pedagógico e administrativo, pelos alunos e pais (Art. 27). A escola possui as seguintes estruturas complementares: conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil (Parágrafo Único do Art. 30). No ato da matrícula o aluno deve assumir o compromisso de respeitar as autoridades constituídas, o regimento e as demais normas e ainda que o aluno será

advertido se for obrigatória sua participação e ele não o fizer (Art. 44). Dentre as proibições ao pessoal da escola estão as de “falar, escrever ou publicar artigos ou dar entrevistas em nome da Unidade Escolar, em qualquer época sem que para isso esteja credenciado;” e “negligenciar ou descumprir qualquer ordem emitida por autoridade competente” (incisos do Art. 55). Descumprindo as vedações, o trabalhador da educação pode ser: advertido, repreendido, suspenso, excluído do quadro de pessoal e demitido, sendo que as três primeiras serão aplicadas pelo diretor (Art. 56). São deveres dos alunos dentre outros “desempenhar, com responsabilidade todas as atividades escolares quando sua participação for exigida;” “abster-se de atos que perturbem a ordem, moral e os bons costumes ou importem desacato às leis, às autoridades constituídas no desempenho de suas funções.” (incisos do Art. 65). É expressamente proibido ao aluno “promover ou participar de movimento de hostilidade ou desprestígio à Unidade Escolar, ao seu pessoal e as da Unidade Escolar e seus servidores, sem antes comunicar às autoridades competentes.” (inciso do Art. 66). Ao tratar das unidades complementares o Art. 73 esclarece “O Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didáticos-pedagógicos, com atuação restrita a cada turma da Escola, tendo como objetivo acompanhar o processo ensino-aprendizagem quanto a seus diversos aspectos” e a “presidência do Conselho de Classe está a cargo do Diretor que, em sua falta ou impedimento, será substituído pelo Coordenador Pedagógico.” O “Conselho escolar é presidido por um de seus membro, que não integre a direção da unidade escolar, eleito por seus pares, para mandato de dois anos, sendo vedada à reeleição para o período subsequente” (Art. 77). Não existe norma prevendo a organização do grêmio estudantil.

No Colégio Estadual Pequi, em regimento aprovado em agosto de 2009 estabeleceu que, “no ato da matrícula, o aluno assumirá compromisso de respeitar as autoridades constituídas, o Regimento Escolar e demais normas vigentes” e que, “a transgressão ao estabelecimento, ao *caput* do artigo, constitui falta punível nos termos deste Regimento”. (Art. 15 e Parágrafo Único). E como escola pública informa: “para admissão na qualidade de aluno, o candidato deverá satisfazer as exigências e os requisitos previstos neste Regimento e demais normas especificadas ***no contrato de prestação de serviços*** (Art. 16) (grifo do autor). Ao normatizar sobre o grêmio estudantil, o regimento atribui as seguintes finalidades para a entidade: “desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais;” “contribuir para a formação do aluno pela promoção da co-responsabilidade, iniciativa e criatividade;” e “auxiliar a administração do Colégio, observando o dispositivo neste Regimento” (Art. 33). A direção do grêmio será exercida por alunos regularmente

matriculados, não repetentes e que integram a direção do grêmio “na forma da legislação específica, representantes de professores e de pais ou responsáveis, sendo um titular e um suplente de cada seguimento. (sic)” (Art. 34 e parágrafo único). Se o trabalhador em educação descumprir o regimento estará sujeito a suspensão e rescisão contratual (Art. 142). Se o aluno descumprir, terá suspensão assistida e encaminhamento ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público (Art. 151). É ainda vedado ao aluno “promover ou participar de movimento de desonestidade ou desprestígio ao Colégio Estadual [Pequi], ao seu pessoal e às autoridades constituídas” (inciso VIII, do Art. 150). O Conselho Escolar, como órgão colegiado, que “funciona como instrumento de participação social, descentralização e democratização na administração, fiscalização e execução das atividades.” (Art. 35).

No Colégio Estadual Araçá, no regimento aprovado “a gestão escolar democrática e colegiada é entendida como o processo que rege o funcionamento da Unidade Escolar compreendendo: tomada de decisão conjunta ao planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação das questões pedagógicas e administrativas, com a participação da comunidade escolar” (Art. 13). “A direção escolar será desenvolvida de forma democrática, transparente e participativa” (Art. 16). E “O diretor é a autoridade máxima — representante legal da escola —, é auxiliado pela equipe pedagógica (Coordenador de Turno e Pedagógico), pelo secretário, pelos agentes educacionais técnico e de apoio, pelos professores, pelos alunos, e pelos pais ou responsáveis por alunos” (Art. 17). O Art. 28 trata das orientações disciplinares, sendo proibido ao aluno: “VI - mascar, chicletes, chupar balas, laranjinhas, picolé, dentro da sala de aula; [...] VII - ter consigo aparelhos sonoros e celulares, durante o período de aulas, causando perturbação no ambiente escolar, prejudicando o bom andamento das aulas; VIII - praticar na Unidade Escolar, atos ofensivos à moral e aos bons costumes; IX - exceder-se na conduta pessoal, durante as aulas e no recreio, causando danos aos colegas com rasteiras, agressões ou à Unidade Escolar; X - organizar vendas, coletas ou subscrições na Unidade Escolar, sem autorização da Direção; XI - promover quaisquer atos coletivos ou deles participar, sem a permissão da Diretoria; XII - incentivar, promover ou participar de greves, passeatas ou reuniões coletivas que perturbem as atividades escolares ou causem danos ao patrimônio público ou particular; XIII - namorar dentro da unidade escolar. [...] XXI - Troca de professor: os alunos deverão permanecer em suas salas durante o intervalo das aulas, aguardando o professor. Intervalo para o recreio: os alunos não poderão, durante o intervalo, permanecer nas salas de aula e nos corredores, somente no pátio da escola. XXII - Respeito: o respeito é um valor humano fundamental para o bom

relacionamento professor-aluno, aluno-aluno, aluno-funcionário. Sempre que houver desrespeito e o mesmo não for solucionado adequadamente, o problema será encaminhado à coordenação da escola[...].”

Na Escola Estadual Murici, o regimento determina que é vedado ao aluno “VIII – promover ou participar de movimento de *honestidade* (sic) ou desprestígio ao Estabelecimento de Ensino, ao seu pessoal e às autoridades constituídas” (Art. 127) (grifo do autor). O aluno não será expulso, mas que terá uma pena de transferência compulsória: “A pena de transferência compulsória será aplicada a qualquer época do período, com base em reincidência das transgressões ou na gravidade da falta cometida, após ouvido o Conselho de Classe” (Art. 132).

Como se depreende dos trechos apresentados de regimentos vigentes de escolas estaduais:

- a) não existem diferenças fundamentais entre um regimento de 1965 e outro de 2009: o diretor é a “autoridade máxima”; o aluno aquele que precisa ser controlado, tutelado e adequado à escola; quando se organiza precisa do acompanhamento e orientação dos adultos e autoridades; não existe clareza do que é participação na escola – a democracia aparece como princípio, mas na hora da prática vale o autoritarismo; os pais são tolerados quando não ignorados; os trabalhadores em educação são vistos como relapsos, faltosos e incapazes de gerir a ação docente;
- b) o regimento, de modo geral, é copiado de outra escola. Em um dos casos citados está registrado no regimento acerca do contrato de prestação de serviços educacionais ou rompimento de contrato (esses são a matrícula na escola particular). Quando o regimento é feito pela escola percebe-se que os detalhes são utilizados para tornar a penalidade ao aluno ou ao servidor mais real e eficiente e não para melhorar a participação;
- c) os conceitos de suspensão, penalidades, autoridades constituídas e controle de opiniões feito pela direção não mudaram ao longo deste século. Tais conceitos foram plasmados na cultura popular pela ditadura militar;
- d) os trechos apresentados revelam um paradigma tradicional de educação: quem sabe é o professor; quem dirige é o diretor; os pais não tem acesso a escola e aos alunos resta se com-formarem para ter conhecimentos que eles não tem.

- e) A maior parte dos artigos dos regimentos refere-se ao controle administrativo, político e ideológico, controle gerencial e controle disciplinar.

Paro (2011) explicita com clareza

[...] um fato relevante nas tentativas convencionais de democratização da escola é que elas adotam como paradigma um conceito tradicional de educação, ou seja, a democratização proposta, circunscrita ao âmbito das atividades-meio, não questiona as atividades-fim, ou não supõe a necessidade de sua transformação; estas, por sua vez, estão, em sua maioria, configuradas para realizar um ensino do tipo tradicional, adequado a uma concepção de educação nada crítica, que está impregnada no senso comum e que pouco tem de democrática. [...] Assim, para a imensa maioria das pessoas, a educação consiste apenas e tão somente na passagem de conhecimentos. Nessa perspectiva, existe alguém que sabe e alguém que não sabe, alguém que detém conhecimentos e informações e alguém que não os detém. [...] A preocupação fundamental é, pois, com o conteúdo do ensino, ou melhor, com determinada visão *restrita* de conteúdo [...]. Esses “conteúdos” precisam ser bem escolhidos (os educadores chamados “críticos” ou “progressistas” fazem questão até de que tais “conteúdos” sejam “críticos” e “progressistas”) e organizados da maneira mais interessante e adequada possível, de preferência indo do mais simples para o mais complexo, de modo a serem melhor captados pelos educandos [...] (PARO, 2011, p. 22).

A democracia na escola ocorre com a eleição do gestor, com o regular funcionamento do Conselho Escolar, com um grêmio atuante, com regimento e projeto político pedagógico discutidos, conhecidos e aprovados pela comunidade escolar, mas esses são os primeiros passos.

A democracia na escola deve entrar na sala de aula, estar entre os professores e alunos, fazer parte da avaliação da aprendizagem, da relação estabelecida entre direção e professores, entre professores, entre esses e os alunos. E mais se a escola é democrática, os pais podem assistir aulas dos professores, freqüentar a escola em todos os seus espaços sem horário agendado, sem convocação para reuniões. Falar em democracia na escola é mudar desde a forma de limpeza e de alimentação até na atribuição de valor na avaliação da aprendizagem. Para isso, a escola precisa estar aberta, todos devem conhecer e viver a proposta pedagógica, todos devem ser “aprendentes”, todos devem ser sujeitos autônomos, com opiniões e abertos a participar do processo educativo como parte de seu processo de aprendizagem.

Consoante Paro (2011), há uma totalidade na gestão democrática. A eleição de gestores deve levar a nova pedagogia e a novos procedimentos didáticos. Não basta, entretanto, ser novidade a democracia na escola precisa ser qualificada e decorre da garantia do direito à educação para todos. Para o autor, se a escola trata a democracia somente como procedimento de eleição do diretor e não modifica todo o seu *modus* pedagógico, ela continua mantendo a mesma estrutura autoritária e conteudista.

[uma escola “conteudista”] precisa fazer muito pouco para *parecer* competente: basta esmerar-se em fiscalizar e selecionar. É o que a escola, em geral, tem tradicionalmente feito: *fiscaliza* o estudante para que ele se empenhe em “engolir” o mais eficientemente possível o “conteúdo” que lhe é apresentado, e *seleciona*, para ingressarem na escola ou nela permanecerem, apenas aqueles alunos que já trazem de fora as condições de aprendizado e aprendem *apesar* da escola. Aos demais ela *impede a entrada* – como faz prioritariamente a escola privada de hoje e como fazia a escola pública de antigamente – *ou reprova e expulsa de seu interior* – como sói fazer a maioria dos estabelecimentos de ensino básico com aqueles que não conseguem aprender sem o auxílio de uma boa prática pedagógica. Nessa escola, a motivação para esforçar-se em aprender é sempre extrínseca ao estudo (o prêmio e o castigo), já que a escola não é capaz de fazer o ensino intrinsecamente motivador e desejável (PARO, 2011, p. 24).

Em uma escola democrática, todos devem ser sujeitos. Esses, entendidos como aquele ser humano histórico único, com conhecimentos culturais e experiências singulares, que se relaciona com outros também humanos, históricos, conhecedores, dispostos a conviver, a respeitar e ser plenamente desenvolvidos:

[...] Uma educação que não assume a condição de sujeito do educando aplica-se muito bem na escola hierarquizada que temos; uma educação que se resume à passagem de “conteúdos” pode dar-se muito bem com as disciplinas estanques e com a grade curricular restrita a conhecimentos e informações; uma escola incapaz de fazer-se competente precisa de um currículo seriado, em que a “passagem” ou “retenção” em determinada série funciona como medida da maior ou menor culpa do aluno por seu não aprendizado; uma educação, enfim, que não tem como um de seus ingredientes a relação democrática, *não precisa de uma estrutura democrática para se instalar* (PARO, 2011, p. 25). (grifo do autor).

Para além das questões intra-escolares, que podem gerar democracia na escola, é preciso que esse processo participativo seja de todo o sistema de educação, inclusive dos gestores das políticas educacionais. Da mesma forma que a escolha democrática do dirigente, o conselho escolar constituído e do grêmio estudantil autônomo e a mudança na concepção autoritária de se trabalhar o conhecimento na sala e nas normas da escola é que revelam a falta ou a presença de democracia. Assim todo o sistema educativo desde seus gestores e órgãos até as unidades escolares devem exercer a democracia. Estruturas autoritárias não produzem participação democrática.

Faz-se necessário que a escola tenha autonomia pedagógica e financeira, que o espaço físico seja adequado, que o número de alunos por sala não seja excessivo, que a escola resolva nos seus espaços seus problemas e seus conflitos. Para isso, todo o sistema educacional precisa ser democrático e reformular suas ações, atitudes e normas, afinal o Estado só existe para servir a sociedade e não o contrário.

4.5 Conselho de Educação de Goiás na atualidade

O Conselho Estadual de Educação de Goiás foi criado pela Lei Estadual n. 4.009/1962, por força do Art. 10 da Lei 4.024/1961. Sua composição inicial era de 12 membros, indicados pelo Governador do Estado para um mandato de 4 anos, respeitados os diversos graus de ensino e o magistério oficial e o particular (Art. 2º).

Curioso é que a maioria dos conselheiros indicados para a primeira composição do CEE/GO era ligada às escolas particulares de confissão católica.

No ano de sua criação o Conselho expediu seis resoluções: normas para a inspeção dos estabelecimentos do ensino médio, para a transferência de alunos, para a realização de exames de madureza, para a abertura de estabelecimentos de ensino de grau médio, para o horário de funcionamento e para as disciplinas complementares do ensino de grau médio. No ano de 1963 foram exaradas dez resoluções.

O ato normativo do Conselho que tem força de lei é a resolução. Essas são de dois tipos: as normas gerais para o sistema e os atos administrativos autorizadores. As normas gerais estabelecem regras estruturantes e regulamentam os princípios legais para todas as escolas públicas e particulares do sistema estadual, os atos administrativos são baixados por escola requerente e dizem respeito somente a ela, esses são decorrentes das normas gerais. Em 10 anos de funcionamento o Conselho Estadual de Educação expediu 40 normas gerais.

De sua criação em 1962 até 1980 os doze membros do CEE/GO eram de indicação exclusiva do Governador. Com o advento de uma nova LDB Estadual (Lei Estadual n. 8.780/1980) foram mantidos doze membros nomeados pelo governador, mas indicados pelo titular da Secretaria da Educação (Art. 12 e Art. 13).

Nas duas primeiras leis educacionais estaduais, à respeito da composição e da representatividade, estabeleceu-se que os membros do Conselho serão escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência na área da educação, respeitados o grau de ensino e as escolas públicas e particulares.

Na Constituição de 1989 o Art. 160 estabeleceu que os membros do Conselho seriam escolhidos entre educadores de notório saber e experiência. A LDB Estadual vigente (Lei Complementar n. 26/1998) trata da composição do CEE no art. 16, em sua redação original, repete o princípio de que os indicados devem ser pessoas de notório saber e experiência

educacional, sendo assegurada a representação da seguinte forma: seis indicados pela Secretaria da Educação entre educadores de educação básica e superior, sendo quatro da educação básica e dois da educação superior; um das escolas de educação profissional; um de entidades empresarias de educação profissional; um do SINTEGO; um do SINPRO; um da Associação dos Docentes da Educação Superior; um do Fórum Estadual de Educação; um das escolas privadas e um estudante.

O Art. 16 da Lei Complementar Estadual n. 26/1998 foi modificado em 2005 aumentando os membros do Conselho de 16 para 24 membros, com a seguinte composição:

Quadro 3:

Item do Art. 16 da Lei Complementar n. 26/1998.	Órgão ou entidade que indica	Estado Órgãos da Administração direta	Sociedade e Civil	Indicações que podem ser do Estado ou da sociedade civil
I	7 indicados pela SEDUC entre educadores da Educação Básica	X		
II	2 indicados pela SECTEC entre educadores da Educação Superior	X		
III	1 da Fundação da Universidade Estadual de Goiás	X		
IV	3 das gerências técnico-pedagógicas da SEDUC	X		
V	1 das Fundações Municipais de Educação Superior			X
VI	1 da União Nacional dos Conselhos Municipais de educação			X
VII	1 das entidades empresariais da educação profissional		X	
VIII	1 do SINTEGO		X	
IX	1 do SINPRO		X	
X	1 do Fórum Estadual de Educação		X	
XI	1 das escolas privadas		X	
XII	1 representantes dos estudantes		X	
XIII	1 Diretores de Escolas públicas de educação básica			X
XIV	1 indicado pelo Conselho Universitário da UEG			X
XV	1 docente da UEG			X

Fonte: Goiás, Lei de Diretrizes da Educação, 1998.

No Quadro acima verifica-se que a LDB prevê a composição paritária do Conselho. Tal prescrição em não significou a garantia da paridade entre membros indicados pela sociedade política e pela sociedade civil. Na melhor das hipóteses são onze as vagas que poderiam ser ocupadas por representantes da sociedade civil.

Na verdade, somente cinco vagas são efetivamente ocupadas por membros indicados pela sociedade civil. A lei foi feita, então, para ser descumprida pelos próprios elaboradores das normas para o sistema estadual de ensino de Goiás.

Ao analisar a composição dos membros no exercício do mandato no início de 2011, percebe-se que efetivamente a indicação feita pelos órgãos e entidades respeitaram a experiência na área educacional, mas, não necessariamente, os ocupantes das vagas dos órgãos ou entidades previstos em lei, têm ligação orgânica com a entidade que os indicou.

Das 10 vagas da SEDUC somente três conselheiros são professores efetivos daquela secretaria, as outras 7 vagas foram destinadas aos representantes da UFG, da PUC Goiás e do SINPRO. A vaga dos estudantes **nunca** (grifos do autor) foi ocupada por um estudante. A vaga do representante dos diretores eleitos foi preenchida por um diretor de uma escola de Goiânia, para o que foram consultados professores somente da capital, desconsiderando qualquer indicação a ser feita pelos diretores do interior do Estado, igualmente eleitos. Conclui-se assim que essas evidências caracterizam critérios pouco legítimos, marcados particularmente por ingerências políticas obviamente eivadas de práticas clientelistas.

Um fato positivo a se destacar é que, desde 1998, as vagas dos representantes de sindicatos dos professores estaduais e das escolas particulares têm sido asseguradas, como expressão da luta constante em defesa do respeito às indicações sindicais. O mesmo ocorreu com o representante indicado pelo Fórum Estadual de Educação.

No caso dos docentes indicados pela Secretaria da Educação ou pela Secretaria da Ciência e Tecnologia, não há a exigência de que 50% desses membros sejam professores estaduais efetivos. Esse poder discricionário permite aos titulares das pastas indicarem professores, normalmente, atuantes na Educação Superior. Embora essa pluralidade dos conselheiros seja bem vista e necessária, o que se nota é que há uma preponderância de professores universitários sobre os professores de educação básica.

Ficou claro que o Conselho, hoje, preocupa-se com a garantia do direito à educação apesar da representação desigual e pouco democrática entre o número de representantes da sociedade civil e da sociedade política.

Como reflexo de práticas clientelistas, não há previsão de vaga para representantes de pais, da comunidade escolar ou de trabalhadores da educação, que exercem funções na escola.

Outra evidência pouco democrática, é a de que uma parte de conselheiros ocupa vagas de conselheiro há mais de nove anos, porque indicados com respaldo na Lei Complementar n. 26/1998. Se naquela ocasião caracterizava renovação, na atualidade é protótipo de cristalização de decisões, o que vem impedido mudanças.

Segundo a lei, o CEE/GO tem orçamento próprio, a sua competência está estabelecida pela Constituição Estadual, pode alterar e modificar seu regimento sem homologação de órgão superior, elege seus dirigentes, não necessita de homologação de seus atos normativos e de autorização. É inegável o avanço que essa estrutura de Conselho propiciou, mas como se comprova, apresenta inúmeros limites, cerceando direitos democráticos de participação do cidadão goiano e goianienese.

O Conselho não possui corpo de servidores concursados. Os que lá trabalham ou são da Secretaria da Educação ou da Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Na prática, o Conselho está ligado, hoje, à Secretaria da Casa Civil, então o que houve foi a transferência para uma Secretaria sem afinidade com o trabalho educacional.

O Conselho não possui força política para requerer do Estado mais investimentos na educação, reforma de escolas, garantia do pagamento do piso nacional aos professores, se contenta com comunicações à Secretaria das irregularidades.

O Conselho não procede à devida avaliação da política pública estadual de educação com o devido rigor. Uma, por não ter servidores suficientes e nem estrutura para isso. Outra, porque essa avaliação poderia gerar um desgaste na relação entre o Conselho e o Governo.

O Conselho não acompanha a execução do Plano Estadual de Educação.

No plano interno, os conselheiros manifestam-se por meio de opiniões, pareceres e votos. Ocorre que os pareceres e votos são preparados pela Assessoria do Conselho e quase nunca o conselheiro tem contato físico com o processo administrativo, isso impede que o

membro do CEE/GO possa usar de seu notório saber e experiência para apresentar votos adequados e que reflitam uma concepção de educação.

O Conselho Estadual de Educação, segundo a tese aqui defendida, mediou em uma conjuntura particular o processo de eleição de direta para gestores de escolas públicas estaduais de 2003 a 2010.

A mediação exercida pelo Conselho não deve ser confundida com a mera organização da eleição, ou ainda, como uma ponte entre a Secretaria da educação e as escolas estaduais. Ao inserir essa mediação no processo histórico em uma realidade concreta verifica-se esta é contraditória, porque está inserida em uma totalidade em o exercício da democracia é limitada pelas relações de produção e pelas forças produtivas.

A mediação permitiu contextualizar a eleição de gestores na história de Goiás e mostrar que tal processo, por um lado, não é isolado e, por si só, não equaciona a ampliação da participação na escola. Por outro lado, os estudos desenvolvidos confirmaram que a democracia, quando exercida na escola, explicita limites, mas abre horizontes para mudanças e aproximações entre teoria e princípios, com a práxis da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sei que traçar no papel/ é mais fácil que na vida./ Sei que o mundo jamais é página pura e passiva./ O mundo é uma folha de papel receptiva:/ o mundo tem alma autônoma./ é de alma inquieta e explosiva./ Mas o sol me deu a idéia/ de um mundo claro algum dia./ Risco nesse papel praia,/ em sua brancura crítica,/ que exige sempre a justeza/ em qualquer caligrafia;/que exige as coisas nele/ sejam de linhas precisas;/ e que não faz diferença/ entre a justeza e a justiça.

Auto do Frade, João Cabral de Melo Neto (1984, p. 45)

Há mais de dez anos tem-se mantido a regularidade das eleições para gestores das escolas públicas estaduais em Goiás. De certa forma, a escolha direta dos dirigentes escolares já se desenvolve como cultura nas escolas da educação básica estadual. Nesta tese foi possível problematizar e refletir sobre os oito anos em que o processo eleitoral foi co-gerido pelo Conselho Estadual de Educação. Dada a essa singularidade foi discutidas neste trabalho uma série de questões, quais sejam: De que maneira o Conselho Estadual de Educação interferiu no processo de gestão democrática? Que concepções de gestão foram explicitadas pelos órgãos gestores do processo? A escola pública estadual tem concepção de gestão? A eleição de diretores promove o exercício da democracia na escola? A LDB de Goiás construída sobre parâmetros democráticos contribuiu para a gestão democrática nas escolas da educação básica em Goiás?

Tais questões levaram este pesquisador a uma incursão na história da educação em Goiás, tendo como fundamentos basilares a democracia e a gestão democrática.

Ressalte-se que para o alcance desse objetivo, a democracia é aqui entendida como um processo de ampliação de participação dos cidadãos na vida social e política, o que teoricamente implica, também, ter como horizontes colocar o Estado a serviço da sociedade.

A gestão democrática, por sua vez, é compreendida como forma de gerir o espaço público para a maioria da população. Ao constatar-se que a democracia e a participação da população ainda é formal e limitada tanto pelos limites estruturais da formação social capitalista quanto pela herança autoritária e patrimonialista da sociedade brasileira.

A ação do Conselho ao normatizar sobre a gestão democrática das escolas estaduais, por um lado, pode ser vista em sua faceta de regulação ou de organização do processo eleitoral. Por outro, pode ser estudada na concretude da prática do processo de eleição inserido na realidade histórica dinâmica e contraditória em que o CEE/GO foi assumiu o papel de mediador. Este foi pressuposto para apreender o objeto desta pesquisa que teve como um dos eixos de sustentação teórica, a categoria mediação.

O aprofundamento de estudos acerca da categoria mediação permitiu explicitar a limitação do processo de normatização da gestão democrática, que muitas vezes se restringe tão somente à eleição do gestor escolar. Chegou-se a verificar, portanto, a necessidade de desvelar as relações democráticas existentes, ou não, no espaço escolar. Um dos avanços ou limites do processo é reconhecer que o processo de escolha por eleição de gestores escolares é insuficiente para garantir a ampliação da participação da comunidade escolar.

Considera-se que para compreender o papel do Conselho de Educação no processo de gestão democrática das escolas estaduais os órgãos gestores dos sistemas devem ir ao encontro das escolas e vice-versa. Sem essa “vivência” este estudo focaria formalmente a democracia, sem levar em conta como a eleição direta para gestor influencia o cotidiano escolar. Essa inserção no campo empírico da pesquisa permitiu identificar que o regimento das escolas estaduais de Goiás se baseiam modelo de gestão centralizada que inviabiliza a ampla participação. A mediação como movimento levou à compreender o significado e as relações entre os dois pólos — Conselho e escolas públicas estaduais. Assim, chegou-se a desvelar os avanços e limites do processo de escolha de diretores por eleição direta.

Conclui-se que não existe uma democracia participativa nas escolas estaduais de Goiás, mas é evidente que houve avanços decorrentes do próprio desenvolvimento institucional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, resultante da luta dos cidadãos que se contrapunham ao autoritarismo do governo militar. Esse movimento, de fortalecimento da sociedade civil e consolidação do Estado Democrático de Direito, mesmo com percalços, tem conseguido amadurecer a democracia brasileira.

Em Goiás, a contraposição ao regime militar no campo da educação, teve um marco histórico, a criação do Centro de Professores de Goiás, em 1979. Este fato simbolizou a pressão dos setores organizados para a ampliação do processo de participação dos cidadãos na disputa pelo poder. Essa organização sofreu revezes, mas se constituiu como parte do resgate da dívida política com a democracia, na história goiana. Pode-se afirmar que o processo

participativo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás em 1997-1998 encontra raízes nesse movimento da busca do aumento da democracia no espaço público.

Considerando que a LDB Goiana é uma lei estadual que recuperou o projeto de LDB Nacional que foi votada na Câmara dos Deputados, portanto, mais sensível à participação da sociedade organizada. Dessa forma houve no final dos anos 1990 uma conjunção entre a histórica luta dos educadores goianos com uma lei que possibilitava abrir espaços para a participação da sociedade no aparelho do Estado de Goiás.

Do ponto de vista de uma democracia substancial a participação da sociedade civil ainda é limitada e tributária do patrimonialismo goiano, considera-se que mesmo com pequena participação a sociedade civil colocou o Conselho Estadual de Educação como ator social do processo de gestão democrática das escolas estaduais. Esse é o fenômeno, possível pelas condições sociais e políticas do momento histórico analisado, ao aplicar nesse processo a categoria da mediação, como forma de compreender o conjunto dos fatos foi que se explicitou os limites da democracia pretendida, limitando a democracia como mera regulamentação do processo de eleição.

Assim, nos últimos doze anos, espaço temporal importante para esse trabalho, o Sistema Estadual de Educação tem garantido à escola goiana uma série de medidas que visam assegurar processos de desenvolvimento da gestão democrática. Alguns exemplos são a eleição de diretores, a implementação de conselhos escolares e o incentivo à criação dos grêmios estudantis.

Manter a regularidade das eleições diretas para diretores como se mostra o longo deste trabalho coube ao Conselho Estadual de Educação de Goiás. Órgão oficial que atuou como normatizador e fiscalizador do processo de eleição instituído por força da Lei Estadual n. 13.240/2000, mediante a Resolução CEE 029/2003. A Lei determinou a realização de eleições para os gestores das escolas estaduais e para os conselhos escolares.

Ao analisar a democracia ao longo da história e a história da educação escolar em Goiás confirmou-se que o processo histórico desvela tanto a presença, como a ausência de uma política pública de garantia do direito à educação. Conforme se constatou houve avanços na área da gestão escolar e garantia do direito a partir da Constituição Federal de 1988, mas, ainda, persiste no Brasil a democracia limitada, “a conciliação pelo alto”, o controle do Estado

por parcelas das classes “possuidoras”, a pouca efetividade dos direitos sociais, a persistência da exclusão e uma insípida participação da sociedade civil nos espaços de poder do Estado.

A garantia da gestão democrática como princípio constitucional é um avanço ao se comparar ao longo período da vigência do autoritarismo militar no País, apesar de que, o princípio não seja tratado como tal por todos os sistemas de educação distrital, estaduais e municipais. Esse princípio constitucional ao ser acolhido pela LDB (Lei 9.394/1996) reduziu-se à participação de docentes e da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica, ficando ausente a luta da sociedade brasileira pós-ditadura para ampliar os espaços de participação coletivos em todas as instituições sociais.

No caso da instituição escolar esses procedimentos democráticos, tal como, a regularidade e a garantia legal das eleições diretas para gestores, entretanto, não modificaram substancialmente o caráter autoritário da rede escolar pública estadual e dos sistemas de educação. O que se verificou é que se tem uma democracia limitada na escola, nos órgãos gestores do sistema, incluído o Conselho Estadual de Educação, e no Estado. As medidas democráticas não lograram êxito para modificar a tradição histórica de exclusão da maioria da população dos processos decisórios de acesso à educação, permanência na escola e conclusão bem sucedida. Embora importante a regulação do processo de eleição para gestores escolares, ainda é o primeiro passo.

No decorrer da pesquisa identificou-se que os conselhos de educação, no Brasil, ainda não possuem a autonomia inerente ao órgão que tem por finalidade a normatização e a fiscalização dos sistemas educacionais.

Identificou-se, também, que a gestão democrática, como princípio constitucional, não se efetivou em diversos sistemas de educação. Na realidade, há omissão na apreciação do tema nos diferentes espaços educacionais. A democracia do sistema e a democracia na escola não foi assumida, ainda, como prioridade para a garantia do direito à educação.

O que se objetivou na presente tese foi perscrutar o papel do Conselho Estadual de Educação na eleição de gestores das escolas públicas estaduais como ator social que normatizou sobre a gestão democrática para o sistema de educação. Ao utilizar a categoria da mediação para compreender o processo ficou explícito que a democracia na escola é limitada por que não superou o processo regulatório, para tanto esse processo precisa ser emancipatório.

Esclarece-se, com base nos resultados aqui alcançados que o CEE/GO foi mediador e pontífice pela normatização do processo, mas esse mérito não deve ser confundido com a categoria da mediação. É ela que esclarece o processo, a relação entre os pólos contraditórios, mostrando que a realidade é dinâmica e contraditória, exatamente por ser o real e é desse que é possível buscar novas configurações sociais.

De fato, a análise propiciada pela categoria possibilitou responder à principal questão desse trabalho, a normatização da gestão democrática garantiu a regulação e a regularidade da eleição para gestores das escolas estaduais, mas a democracia ainda é incipiente. Pode-se dizer que a eleição garantiu a democracia formal, mas para a ampliação da participação na escola é preciso ir além dessa constatação.

No cotidiano da ação educativa é preciso métodos democráticos que explicitem a contradição entre a forma e o conteúdo, entre a norma e a cultura, entre participação e o autoritarismo dessa forma poderá se compreender que relações participativas e democráticas podem ampliar a aprendizagem do educando e ao mesmo questionar a estrutura em que se encontra a escola.

A democracia, nesse sentido, é um objetivo a ser alcançado no espaço escolar haver garantia institucional e regularidade é importante, mas insuficiente para assegurar a participação da comunidade escolar. Para isso é necessário ir além do espaço da regulação exercido pelo Conselho Estadual de Educação para ampliar a política democrática na escola.

Conclui-se, então, que o papel do Conselho Estadual de Educação no processo de normatização foi importante para lançar luzes sobre a democracia na escola e, por meio da mediação, compreender a totalidade da dinâmica social que depende da ação dos atores envolvidos com vistas a transformar uma democracia formal em substancial. A escola, como se depreende, é um espaço privilegiado para a busca de uma democracia ampla.

Espera-se que essa realidade apresentada possa levar goianos e brasileiros, de modo geral, a refletirem sobre a necessidade de superar uma democracia limitada, de ocupar os espaços disponíveis, de ampliar os mecanismos de participação e de defender uma escola pública que venha a assegurar participação, aprendizagem, cidadania, respeito e compromisso com novas relações entres homens que levem a transformar o Estado de poucos em um Estado a serviço de todos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, J. **A pedagogia empresarial nas organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- AGOSTINHO, A (Santo Agostinho). **Confissões**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.
- ALENCAR, F; CARPI, L; RIBEIRO, M. V. **História da Sociedade Brasileira**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1985.
- ALENCASTRE, J. M. P. **Anais da Província de Goiás**. Brasília: Editora Gráfica Ipiranga, 1979.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AQUINO, R. S. L. **História das Sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. 3.ed. São Paulo: Editora ao Livro Técnico, 1983.
- AQUINO, R. S. L; VIEIRA, F; AGOSTINO, G; ROEDEL, H. **Sociedade Brasileira: uma história através dos movimentos sociais da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo**. São Paulo: Record, 2000.
- ANDERSON, P. **Balanco do Neoliberalismo** in: SADER, E. (org.). **Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado Democrático**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- APPLE, M. e BEANE, J. (orgs.). **Escolas democráticas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10.ed. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- ARRUDA, M. **Humanizar o infra-humano a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. **Tornar Real o Possível, a formação do ser humano integral: economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. **Educação para uma economia do amor Educação da práxis e economia solidária**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.
- ARRUDA, M; BOFF, L. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**, 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro, RJ, Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. **O mal estar da modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

BENEVIDES, M. V. **A construção da democracia no Brasil pós ditadura militar** in: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BOBBIO, N. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **O Futuro da Democracia, uma defesa das regras do jogo**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, N; MATTEUCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 4.ed. Brasília: Editora da UNB, 1992.

BOFF, L. **A Águia e a Galinha**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A Opção Terra a solução para a terra não cai do céu**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município, Sistema, Conselho e Plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORGES, P. C. A. **O bipartidarismo autoritário** in: SOUZA, D. B. (Org.). **Goiás sociedade & estado**. 2.ed. Goiânia: Canône Editorial, 2009.

BORON, A. **A coruja de minerva mercado contra democracia no capitalismo contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (Orgs). **La teoria marxista hoy: problemas e perspectivas**. Buenos Aires, Argentina: Conselho Latino Americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2006.

BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTO, C. **A Forma Escolar de Civilização: golpes e movimentos** in: Revista Educação Grandes Temas n. 01 – **Violência e Indisciplina**. São Paulo: Editora Segmento, 2009.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BOURDIEU, P. **Contrafogos táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL, A. **Súmula de História de Goiás**. 3.ed. Goiânia: Unigraf, 1982.

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1988.

- BRASIL/INEP. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- BRETAS, G. F. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- _____. **Memórias de um botocudo**. Goiânia: Cênone Editorial, 2001.
- BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.
- BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7.ed. SP: Cortez, 2002.
- CAMPOS, F. I. **A política tradicional: 1930 a 1960** in: SOUZA, D. B. (Org.). **Goiás sociedade & estado**. 2.ed. Goiânia: Canône Editorial, 2009.
- CANEZIN, M.T. **Sindicato e Magistério: constituição e crise**. Goiânia: Editora UFG, 2009.
- CAPRA, F. **O Ponto de Mutação, a Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. 19.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.
- CASTORIADIS, C. **Uma sociedade à deriva, entrevistas e debates de 1971 a 1997**. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2007.
- CARDIM, P. A. G. e COLOMBO, S. S. (Orgs.). **Nos bastidores da educação brasileira a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CARROLL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas e através do espelho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- COLASUONNO, M. **Apresentação de Capitalismo e Liberdade** in: FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- COMENIUS. **Didática Magna**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da Escola**. Porto, Portugal: Edições Asa, 1996.
- COUTINHO, C. N. **A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje** in: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- COUTINHO, C. N. **Intervenções o marxismo na batalha das ideias**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Marxismo e política a dualidade de poderes e outros ensaios**. 3.ed. São Paulo: 2008.
- CHARDIN, P. T. **O fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Cultura e Democracia**. 10.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

CURY, C. R. J. **Cidadania republicana e educação, governo provisório do Mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890-1891**, Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

_____. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

_____. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios** in: VEIGA, C. G. **Perfis da Educação: Carlos Roberto Jamil Cury intelectual e educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas** in: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação Impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2001a.

DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAHLKE, R. **Qual é a doença do Mundo? Os mitos modernos que ameaçam nosso futuro**. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do Estado**. 16.ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. **Constituição para a justiça social** in Revista Teoria e Debate nº 04, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Setembro de 1988.

_____. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense. 1999.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEBREY, C. **A lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: Alternativa; Editora da UCG, 2003.

DESAI, M. **A vingança de Marx, a ressurgência do capitalismo e a morte do socialismo estatal**. São Paulo: Códex, 2003.

DIAS, R. **Menino enfrentou a ditadura; mãe morre esperando encontrar o filho** in: SALLES, P. (org.). **A ditadura militar em Goiás: depoimentos para a história**. Goiânia: Poligráfica Off-set e Digital, 2008.

DIDONET, V. e LOBO, H. H. O. **LDB: últimos passos no Congresso Nacional** in:

DOURADO, L. F. (Org.). **Gestão Escolar Democrática a perspectiva dos dirigentes da rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2003.

DRUCKER, P. F. **Gestão Management**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

- DUFOUR, D. **A Arte de Reduzir as cabeças sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. São Paulo: Companhia de Freud, 2005.
- DUTRA, O. **Constituinte – dezesseis trabalhadores** in: Revista Teoria e Debate nº 04, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, setembro de 1988.
- ENGELS, F e MARX, K. **Prática subversiva e consciência revolucionária** in: FERNANDES, F.(Org.) **Marx Engels História**. São Paulo: Ática, 1983.
- ESCARDÍBUL, S; MARTÍN, X; NOVELLA, A.M e PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**, 2.ed. São Paulo: Edusp, 1995.
- FÁVERO, O. e SEMERARO. G. (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- FERNANDES, F. **Que tipo de República?** 2.ed. São Paulo: Editora Globo, 2007.
- _____. **Nova República?** 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- _____. **O que é revolução**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.
- _____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global Editora, 2008.
- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIORI, J. L. **60 lições dos 90 uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, M.C; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva, um (re) exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional** in: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FROMM, E. **Conceito Marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1962.
- FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992

- GARAUDY, R. **Apelo aos vivos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. B (Orgs). **Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GASPARI, E. **A Ditadura Derrotada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- _____. **A Ditadura Encurralada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social, ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.
- GENTILI, P; SADER, E. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo II que Estado para que democracia?** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo, SP: Unesp, 1991.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GOMES, D. D. **MBA Educação a gestão estratégica na escola que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Vol.1 Introdução ao Estudo da Filosofia a filosofia de Benedetto Croce**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. **Cadernos do Cárcere, Vol.2 Os intelectuais. o princípio educativo. Jornalismo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- _____. **Cadernos do Cárcere, Vol.3 Maquiavel notas sobre o Estado e a Política**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.
- HIDALGO, A. M. **Gestão e Currículo Fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos escola cidadã e cidade educadora**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- HINKELAMMERT, F. **As armas ideológicas da morte**. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.
- HOBSBAWN, E. **A Era das Revoluções 1789-1848**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A Era do Capital 1848-1875**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **A Era dos Extremos o breve século XX 1914-1991**. 2.ed. São Paulo Companhia das Letras, 1995.
- HOORNAERT, E. **História Geral da Igreja na América Latina, História da Igreja no Brasil, Tomo II/1**. São Paulo: Edições Paulinas, Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- HORA, D. L. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**, 20.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

JAMESON, F. **Pós Modernismo a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2.ed. São Paulo – SP, Editora Ática, 1997.

KEANE, J. **Vida e morte da democracia**. São Paulo-SP: Edições 70, 2010.

LENINE, V. I. **Obras escolhidas, vol. 1**. 3.ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1986.

LEHER, R. **O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado** in: ALGEBAILLE, E. e SCHEINVAR, E (Orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOBO, C e NOVAES, C. E. **História do Brasil para principiantes de Cabral a Cardoso 500 anos de novela**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LOCKE, J. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil**. 4.ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2006.

LOUREIRO, W. N. **O Projeto de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás** in: Revista do SINTEGO Educação em Revista, ano III, n. 03, Novembro 1998.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987

LYOTARD, J. **A Condição Pós-moderna**. 5.ed. Rio de Janeiro: José Olimpo Editora, 1998.

LÜCK. H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜCK. H. **Gestão educacional uma questão paradigmática**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da escola**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**. Rio de Janeiro: Editora Abril/Fundação Victor Civita, 2010.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe e Escritos Políticos**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

MATURANA, R. H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política in Escritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Grundrisse manuscritos econômicos de 1857-1858 esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmenn**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas, volumes 1,2 e 3**. São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 1982.

MELO NETO, J. C. **O auto do frade poema para vozes**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELLO, L. I. A. **John Locke e o individualismo liberal** in: WEFORT, F. C. (Org.) **Os Clássicos da Política 1**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOTA, C. G. **A Revolução Francesa 1789-1799**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MOTA, C. G. (org.). **Viagem Incompleta a grande transação a experiência brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

NETO, J. C. M. **Tecendo a manhã** in: MORICONI, I. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NEWMAN, F; HOLMAN L. **Lev Vygotsky cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a Sociedade Civil temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, F. **O avesso do avesso**. In: revista Piauí, outubro 2009.

_____. **Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal** in: OLIVEIRA, F. e PAOLI, M. C. (orgs.) **Os sentidos da democracia políticas do dissenso e hegemonia global**, 2ª Ed. Petropolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000.

PACHECO, E. **Juventude resiste e tem esperança** in: SALLES, P. (org.). **A ditadura militar em Goiás: depoimentos para a história**. Goiânia: Poligráfica Off-set e Digital, 2008.

PALACIN, L. e MORAES, M. A. S. **História de Goiás**. 6.ed. Goiânia: Editora UCG, 1994.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Eleição de diretores a escola pública experimenta a democracia**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.

- _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- PEREIRA, L. C. B. **Reforma do Estado para a cidadania, a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.
- PINO, I. **A Lei de Diretrizes de Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional** in: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7.ed. SP: Cortez, 2002.
- REZENDE, A. M.; BIANCHET, S. M. G. B. **Dicionário do Latim Essencial**. Belo Horizonte: Crisálida Livraria e Editora; Tessitura, 2005.
- RIBEIRO, D. **Aos trancos e barrancos como o Brasil deu no que deu**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara2, 1985.
- RIBEIRO JÚNIOR, A. **A privatária Tucana**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.
- RIBEIRO, R. J. **A Democracia**. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2002.
- ROMANO, R. **Reflexões sobre a universidade** in: SILVA, M. A. e SILVA, R. B. (orgs.). **A idéia de Universidade rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006
- ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006
- ROSA, M. L. A. **Dos Bulhões aos Caiado, um estudo da história política de Goiás 1899-1909**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 1984.
- ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Do Contrato Social**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.
- RUBEM, M. **Ditadura militar jamais** in: SALLES, P. (org.). **A ditadura militar em Goiás: depoimentos para a história**. Goiânia: Poligráfica Off-set e Digital, 2008.
- SADER, Emir (org.). **Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado Democrático**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- SADEK, M. T. **Nicolau Maquiavel: o cidadão sem fortuna, o intelectual de virtù** in: WEFORT, F. C. (Org.) **Os Clássicos da Política 1**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- SAES, D. **República do capital capitalismo e processo político no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001

SALLES, P. (org.). **A ditadura militar em Goiás: depoimentos para a história**. Goiânia: Poligráfica Off-set e Digital, 2008.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livros, 2007.

_____. **Políticas Públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livros, 2005.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 10.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis** in: FREITAS, M. C. (org.) **A Reinvenção do Futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1999.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação** in: BRASIL, Ministério da Educação. **Coletânea de textos da CONAE (Tema Central e Colóquios)**, 2010.

SILVA, A. C; MONTAGNER, A. C. **Dicionário Latino-Português**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SILVA, T. T. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia** in: GENTILI, P. A. A e SILVA, T. T (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação visões críticas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, D. B. (Org.). **Goiás sociedade & estado**. 2.ed. Goiânia: Canône Editorial, 2009.

SOUZA, H. **Escritos Indignados: democracia x neoliberalismo no Brasil**. Rio Fundo Editora; Ibase, Rio de Janeiro: 1991.

TOURAINÉ, A. **O que é a democracia?** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, S. L. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto** in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 88, n. 291, maio/agosto 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICES



RESOLUÇÃO CEE/CP N. 003/2007

Altera a Resolução CEE Nº. 029/2003, que dispõe sobre a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado e dá outras providências.

O **Conselho Estadual de Educação de Goiás**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Constituição do Estado de Goiás, Art. 160, Lei Complementar Estadual 26, de 28 de dezembro de 1998, Lei Estadual 13.666 de 27 de julho de 2000, Lei Estadual 14.340, de 03 de dezembro de 2002, ainda, em conformidade com a Constituição Federal, Art. 206, VI e a Lei Federal 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 3º, VIII, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8069, de 13 de julho de 1990, Art. 14,

R E S O L V E

Art. 1º - A Resolução CEE N. 029/2003 passa a vigorar com o seguinte nome e número: Resolução CEE/CP n. 003/2007 e com a seguinte redação:

Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado e dá outras providências.

O **Conselho Estadual de Educação de Goiás**, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Constituição do Estado de Goiás, Art. 160, Lei Complementar Estadual 26, de 28 de dezembro de 1998, Lei Estadual 13.666 de 27 de julho de 2000, Lei Estadual 14.340, de 03 de dezembro de 2002, ainda, em conformidade com a Constituição Federal, Art. 206, VI e a Lei Federal 9394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 3º, VIII, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8069, de 13 de julho de 1990, Art. 14,

RESOLVE

I – DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º - A gestão democrática das unidades escolares do Sistema Educativo do Estado, de que tratam o Art. 156, inciso VI, da Constituição do Estado de Goiás e o Art. 106, da Lei Complementar Estadual N. 26/98, rege-se pelos seguintes princípios:

I - autonomia pedagógica e administrativa da unidade escolar;

II - autonomia da unidade escolar na aplicação dos recursos financeiros que lhe sejam legalmente destinados;

III - transparência dos atos pedagógicos, administrativos e financeiros;

IV - formação crítica para o exercício pleno da cidadania;

V - valorização dos profissionais da educação;

VI - valorização da unidade escolar como espaço privilegiado do processo educacional;

VII - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como co-responsabilidade da comunidade escolar;

VIII - livre organização dos segmentos que compõem a comunidade escolar;

IX - efetiva participação da comunidade nos órgãos colegiados e nos processos decisórios da unidade escolar.

Parágrafo único A Gestão Democrática implica formas de convívio que respeitem o aluno, o agente administrativo educacional e o docente como pessoa humana:

a) nas relações cotidianas;

b) no respeito à diversidade e às minorias;

c) nas ações de inclusão social e educacional;

d) no diálogo permanente com a comunidade.

Art. 2º Ao Conselho Estadual de Educação, nos termos da Constituição Estadual e da Lei Complementar N.26/98, compete:

I – elaborar normas para a regulamentação da gestão democrática;

II – orientar e fiscalizar o cumprimento das normas por ele baixadas;

III – atuar como última instância de recurso do processo de gestão democrática;

IV – instaurar, conduzir e decidir processo de sindicância e/ou administrativo contra atos de gestores escolares eleitos, respeitados a ampla defesa e o contraditório, para apurar denúncias, responsabilidade e improbidade em caso de desobediência às normas da gestão democrática da educação pública estabelecidas nesta Resolução;

V – instaurar, conduzir e decidir processo de sindicância e/ou administrativo, respeitados a ampla defesa e o contraditório, para verificar e apurar denúncias e irregularidades contra atos da direção escolar eleita, podendo concluir pela cassação do mandato, declaração de impedimento e pela convocação de novo processo eleitoral.

Art. 3º A Secretaria de Estado da Educação, nos termos da Lei Complementar N.26/98, é a mantenedora da Rede Pública Estadual de Educação, cabendo a ela, por meio de seus órgãos organizá-la e geri-la.

Parágrafo único A Rede Pública Estadual compreende as escolas e os colégios regulares, as escolas especiais e os centros de educação profissional, criados por lei do Poder Executivo Estadual.

Art. 4º As Unidades Escolares, respeitadas as normas educacionais comuns e as de seu sistema de ensino, incumbem-se de:

I – elaborar e executar o seu projeto político pedagógico, respeitadas a legislação pertinente e as orientações de sua mantenedora;

II – elaborar e executar o seu regimento escolar, em consonância com o projeto político pedagógico, respeitadas a legislação pertinente e as orientações de sua mantenedora;

III – criar, manter e assegurar o funcionamento do Conselho Escolar;

IV – dar cumprimento e execução às decisões do Conselho Estadual de Educação;

V – assegurar o cumprimento de no mínimo 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentos) horas anuais;

VI – cumprir o calendário escolar da mantenedora, respeitadas as peculiaridades locais, nos termos e limites estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação;

VII – elaborar o seu planejamento educacional;

VIII – articular-se com as famílias e a comunidade escolar, criando e sedimentando processos democráticos de interação, de integração e inclusão da comunidade com a escola;

IX – dar conhecimento a toda a comunidade dos recursos materiais e financeiros recebidos e do seu plano de aplicação, previamente aprovado pelo Conselho Escolar;

X – administrar, no âmbito de sua competência e obedecendo as orientações da mantenedora, seu pessoal docente e administrativo, seus recursos materiais e os financeiros;

XI – prestar contas, dentro do prazo legal, de todos os recursos materiais e os financeiros recebidos, obedecendo a legislação pertinente e as orientações da mantenedora;

XII – interagir com a família do aluno e informar aos pais e aos responsáveis sobre a frequência e a avaliação dos alunos, bem como sobre a execução do seu projeto político pedagógico, com eles discutindo as estratégias e as medidas necessárias ao aprimoramento da aprendizagem;

XIII – afixar, em local visível e de fácil acesso, as prestações de contas dos recursos recebidos da gestão escolar;

XIV – afixar, em local visível e de fácil acesso, a frequência dos servidores da unidade escolar até o 5º dia útil do mês seguinte à sua aferição;

XV – manter em dia e em condições regulares a escrituração escolar;

XVI – dar ampla divulgação a comunidade escolar do conteúdo do projeto político pedagógico e do regimento escolar;

XVII – afixar, em local visível e de fácil acesso, o ato administrativo que a autorizou, reconheceu ou renovou o seu reconhecimento para ministrar cursos nos níveis e nas modalidades oferecidos;

XVIII – criar mecanismos e espaços de participação da comunidade na vida escolar;

XIX – zelar pelo cumprimento desta Resolução e dos processos e ações da gestão democrática;

XX – notificar, antes de sua efetivação, ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual legalmente tolerável.

Art. 5º Os docentes e os agentes administrativos educacionais públicos estaduais incumbem-se de:

I - participar da elaboração do Regimento escolar e do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;

II - elaborar e cumprir o planejamento das atividades educacionais, segundo a proposta pedagógica aprovada;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, nos termos das normas do Conselho Estadual de Educação.

V - ministrar a disciplina de sua locação e as horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar para a realização das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

VII – participar do processo de gestão democrática, nos termos estabelecidos nesta Resolução;

VIII – participar do planejamento das ações e de aulas, dos encontros pedagógicos, dos estudos de formação e das atividades coletivas, conforme estabelecido no calendário escolar e nas orientações da Secretaria de Estado da Educação.

II – DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Art. 6º A gestão democrática na unidade escolar abrange:

I – o Conselho Escolar, composto, de forma paritária, com 7 (sete) representantes da escola, sendo: o diretor, o vice-diretor, o secretário geral; 2 (dois) representantes dos professores, modulados na unidade escolar; 2 (dois) representantes dos agentes administrativos educacionais, modulados na unidade escolar; e, 7 (sete) representantes da comunidade local, sendo: 3 (três) representantes dos alunos

matriculados na unidade escolar; e 3 (três) representantes dos pais que tenham filhos matriculados na unidade escolar e um representante da comunidade local, indicado pela Associação de Moradores.

II – a direção de unidade escolar, composta pelo diretor, vice-diretor e secretário geral, eleitos em eleições diretas e secretas, realizadas nos termos desta Resolução;

III – os Grêmios Estudantis, organizados livremente pelos alunos da unidade escolar.

Parágrafo único A paridade do Conselho Escolar é estabelecida entre a escola e a comunidade escolar, respeitados os segmentos dos professores, alunos e pais.

Seção I - DO CONSELHO ESCOLAR

Art. 7º O Conselho Escolar possui caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador, no âmbito de sua competência.

Art. 8º Ao Conselho Escolar compete:

I - criar mecanismos de participação da comunidade escolar no processo de construção da qualidade de ensino e no aprimoramento do Projeto Político Pedagógico;

II - emitir parecer sobre os assuntos de natureza pedagógica que lhe forem submetidos à apreciação pela direção, ou por qualquer um dos membros que compõem a comunidade escolar;

III - manter intercâmbio com outras unidades escolares, visando à integração e à consecução dos objetivos propostos;

IV - incentivar a permanente interlocução entre a unidade escolar e a comunidade local;

V - participar da elaboração do projeto político pedagógico e do regimento da unidade escolar, a serem submetidos à aprovação da comunidade escolar, respeitada a legislação educacional em vigor;

VI - deliberar sobre a aplicação dos recursos financeiros destinados à unidade escolar;

VII - analisar e julgar, como indicarem os princípios da probidade e da moralidade públicas, a prestação de contas da unidade escolar, a ser-lhe apresentada pelo diretor;

VIII - atuar como instância máxima de deliberação da unidade escolar, no âmbito de sua competência;

IX - constituir comissões especiais para emitir parecer sobre assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da unidade escolar;

X - nomear os membros que compõem a Comissão Eleitoral de que trata o Art.51 desta Resolução;

XI - aprovar o plano de gestão estratégico da direção da unidade escolar, que deve ser-lhe apresentado no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados da posse;

XII - avaliar, periodicamente e ao final de cada ano letivo, o desenvolvimento do projeto político pedagógico e o cumprimento das metas estabelecidas no plano de gestão da unidade escolar;

XIII - convocar assembléias gerais para discutir assuntos de interesse da comunidade e da escola;

XIV – garantir a participação da comunidade escolar e local na definição do projeto político pedagógico;

XV – promover ações políticas, culturais e pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorizem a cultura local;

XVI – propor e coordenar discussões com os segmentos da comunidade escolar para alterar metodologias pedagógicas e didáticas na escola, observada a legislação vigente;

XVII – acompanhar a evolução dos indicadores educacionais – evasão, aprovação, reprovação e infrequência – propondo, quando se fizer necessário, ações pedagógicas de qualidade, visando à melhoria do processo educativo;

XVIII – elaborar o plano de formação permanente e continuada dos conselheiros escolares;

XIX – fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;

XX – atestar a necessidade de contratação temporária de professores, respeitada a legislação pertinente;

XXI – promover relações de cooperação e intercâmbio com outros conselhos escolares.

Parágrafo único O Conselho Estadual de Educação, no âmbito de sua competência, exercerá o controle de legalidade do regimento do Conselho Escolar, do projeto político pedagógico e do regimento da unidade escolar.

Art. 9º O diretor, o vice-diretor e o secretário geral são membros natos do Conselho Escolar, os representantes dos professores, dos agentes administrativos educacionais, dos alunos e dos pais, serão eleitos por seus pares, em eleição direta e secreta, em assembléia da comunidade escolar, convocada para tal fim.

Art. 10. O mandato dos membros do Conselho Escolar tem duração de dois anos, permitida apenas uma recondução consecutiva.

Art. 11. O Conselho Escolar é presidido por um de seus membros, que não integre a direção da unidade escolar, eleito por seus pares, para mandato de 02 (dois) anos, vedada a reeleição para o período subsequente.

Art. 12. Podem concorrer à condição de membro do Conselho Escolar: os professores e os agentes administrativos educacionais, que contem com pelo menos 6 (seis) meses de modulação na unidade escolar; os alunos, nela matriculados; e os pais, ou as mães, ou os responsáveis, respeitada a paridade nos termos desta Resolução.

§ 1º Os membros do Conselho Escolar são eleitos por seus pares;

§ 2º O Conselho Escolar elaborará e aprovará o seu regimento interno;

§ 3º O Regimento do Conselho Escolar definirá o número de suplentes, bem como o processo de escolha deles;

§ 4º A Unidade Escolar, quando de seu credenciamento, reconhecimento e/ou renovação de reconhecimento, encaminhará junto aos respectivos requerimentos, cópia do regimento do Conselho Escolar, para o controle de legalidade.

Seção II – DA DIREÇÃO

Art. 13. Ao diretor eleito da unidade escolar compete:

I - articular a integração da unidade escolar com as famílias e a comunidade;

II - cumprir e fazer cumprir esta Resolução, o projeto político pedagógico, o regimento da unidade escolar, as deliberações do Conselho Escolar e as orientações da Secretaria da Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação;

III - administrar a unidade escolar, em consonância com as diretrizes fixadas pelo projeto político pedagógico, pelo Conselho Escolar, pelo regimento e pelas orientações da Secretaria da Educação;

IV - representar a unidade escolar frente à Subsecretaria e à Secretaria de Estado da Educação, bem como perante às demais instâncias e órgãos;

V - executar as atribuições que lhe forem outorgadas pelo Conselho Escolar, pela Subsecretaria e pela Secretaria da Educação;

VI - assinar a documentação, juntamente com o secretário geral, atinente à vida escolar dos alunos matriculados na unidade escolar, que for de sua competência;

VII - supervisionar o desempenho dos professores, coordenadores, agentes administrativos educacionais e alunos, dentro dos limites regimentais e das deliberações do Conselho Escolar;

VIII – prestar contas dos recursos materiais e financeiros recebidos dentro do prazo legal estabelecido;

IX - desempenhar as demais funções que lhe forem inerentes.

Art. 14. Ao vice-diretor compete:

I - cumprir e fazer cumprir esta Resolução, o projeto político pedagógico, o regimento da unidade escolar, as deliberações do Conselho Escolar, as orientações da Secretaria da Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação;

II - substituir o diretor, nos casos de afastamento, impedimento ou de vacância do cargo;

III - executar as atribuições que lhe forem outorgadas pelo projeto político pedagógico, pelo regimento da unidade escolar, pelas deliberações do Conselho Escolar e pelas orientações da Secretaria da Educação;

IV - ocupar a coordenação geral da unidade escolar;

V - exercer a coordenação e cumprir as demais tarefas atinentes à sua função docente, quando não estiver substituindo o diretor.

Art. 15. Ao secretário geral compete:

I - cumprir e fazer cumprir esta Resolução, o projeto político pedagógico, o regimento da unidade escolar, as deliberações do Conselho Escolar, as orientações da Secretaria da Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação;

II - executar as atribuições que lhe forem outorgadas pelo Conselho Escolar, pelo diretor, pela Subsecretaria e pela Secretaria da Educação;

III - responsabilizar-se pela e manter em ordem toda a documentação da escola, dos professores e dos alunos;

IV - zelar pela fidedignidade dos atos e fatos escolares e pelo preenchimento correto dos diários de classe;

V - redigir ofícios, comunicados, memorandos e portarias, para a direção da escola;

VI - fornecer declarações, certidões e outros documentos escolares solicitados por interessados legítimos, assinando-os com o diretor;

VII - responsabilizar-se e zelar pelo sistema informatizado de gestão escolar;

VIII - coordenar o arquivo documental da unidade escolar e, de acordo com ele, expedir a documentação escolar;

IX - manter livros de atas, para registro de todas as atividades pedagógicas, gestoriais e administrativas da unidade escolar.

Art. 16. O diretor, o vice-diretor e o secretário geral não possuem direito a voto nas reuniões do Conselho Escolar que apreciem os atos de sua gestão e nas que deliberarem sobre seu afastamento.

Sub Seção I - DO PROCESSO ELEITORAL PARA A DIREÇÃO

Art. 17. O diretor, o vice-diretor e o secretário geral das escolas regulares e escolas especiais da Rede Pública Estadual, não importando o número de alunos matriculados, são eleitos, por chapa, pela comunidade escolar, pelo voto direto, secreto e facultativo, nos termos desta Resolução, vedado o voto por representação.

§ 1º As escolas especiais de acordo com a sua peculiaridade, devem constituir conselho escolar, grêmio estudantil e realizar eleições, nos termos desta Resolução.

§ 2º As eleições para a direção dos centros de educação profissional são tratadas em Resolução específica.

Art. 18. A comunidade escolar é compreendida por:

I - corpo docente e agentes administrativos educacionais, em efetivo exercício na unidade escolar;

II - alunos;

III - representante(s) legal(is) responsável(eis) pelo aluno.

Art. 19 São eleitores:

I - os professores modulados e/ou em efetivo exercício na unidade escolar;

II - os agentes administrativos educacionais modulados e/ou em efetivo exercício na unidade escolar;

III - os pais, ou mães, ou responsáveis legais pelos alunos, matriculados na unidade escolar;

IV - os alunos matriculados a partir do 5º ano do ensino fundamental, inclusive.

§ 1º Podem votar os pais, ou as mães, ou os responsáveis ou aqueles que comprovadamente detenham a guarda ou a tutela do aluno, nunca todos, de forma cumulativa.

§ 2º Cada pai, ou mãe, ou responsável tem direito a um só voto, não importando o número de filhos matriculados na unidade escolar.

Art. 20. Somente podem candidatar-se às funções de direção os professores efetivos e estáveis e desde que atendam aos seguintes requisitos:

I - estejam no exercício das funções de magistério há mais de 03 (três) anos, ininterruptos, e se achem modulados na unidade escolar há, no mínimo, 12 (doze) meses, até a data do pleito;

II - não tenham sido condenados em processo administrativo disciplinar, com decisão transitada em julgado;

III - estejam regulares com prestação de contas de recursos financeiros recebidos;

IV - não tenham sido condenados em processo penal, com sentença transitada em julgado, há menos de 05 (cinco) anos, nem estejam cumprindo pena;

V - possuam licenciatura plena.

§ 1º O candidato a secretário geral da unidade escolar, componente da chapa, pode ser professor ou agente administrativo educacional com curso superior ou ensino médio cursando o Programa pró funcionário ou similar, desde que obedecidos os demais requisitos deste Artigo.

§ 2º Na hipótese de a unidade escolar, comprovadamente, não contar com professores candidatos com licenciatura plena completa, podem candidatar-se os que possuem magistério completo e encontrem-se cursando a licenciatura plena.

§ 3º Consideram-se funções de magistério, além da docência, as que oferecem suporte pedagógico, administrativo e técnico, direto a essa atividade, assim entendidas: as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, coordenação de caráter pedagógico, supervisão, gerência e orientação educacional.

Art. 21. É vedada a candidatura à função diretiva, para o mesmo período, em mais de uma unidade escolar.

Art. 22. O mandato dos membros da direção é de 2 (dois) anos, com início no primeiro dia do semestre letivo subsequente ao do processo eleitoral, permitida apenas uma recondução consecutiva.

Art. 23. As eleições para as funções diretivas de unidade escolar são realizadas no último dia letivo de maio dos anos ímpares.

Art. 24. A Secretaria de Estado da Educação convocará, por edital publicado no Diário Oficial do Estado e afixado em todas as unidades escolares a ela jurisdicionadas, as eleições para a direção das unidades escolares regulares e especiais, no prazo improrrogável de 70 (setenta) dias da data da realização do pleito eleitoral.

§ 1º No prazo improrrogável de 60 (sessenta) dias da data da realização do pleito eleitoral, o presidente do Conselho Escolar afixará na sede da unidade escolar, em local público e de fácil acesso, edital local de convocação das eleições nos termos do edital estadual, devidamente aprovado em assembléia geral do Conselho Escolar da unidade, mediante ata de reunião, lavrada em livro próprio.

§ 2º No mesmo prazo, será nomeada pelo Conselho Escolar, a Comissão Eleitoral Local, nos termos do Art. 51.

Art. 25. O edital de convocação das eleições deve conter, obrigatoriamente:

I - data, horário e local de votação e das eleições;

II - prazo para registro de chapas e horário de funcionamento da secretaria;

Art. 26. O prazo para registro de chapas é de 10 (dez) dias, contados a partir da data da publicação do edital da unidade em local próprio, pelo conselho escolar nos termos do § 1º, do Art. 24, desta Resolução, excluindo-se o primeiro e incluindo-se o último dia, que será prorrogado para o primeiro dia útil subsequente, se o vencimento recair em sábado, domingo ou feriado.

Art. 27. O requerimento de registro de chapa, em duas vias, endereçado ao Presidente da Comissão Eleitoral, assinado pelos membros da chapa à função diretiva, será acompanhado dos seguintes documentos:

I - ficha de qualificação dos candidatos, em duas vias, assinadas;

II - cópias dos títulos de habilitação de cada candidato;

III - cópia da proposta de trabalho, em consonância com o projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Art. 28. Registrada a candidatura, a chapa terá ampla liberdade para divulgar, entre os eleitores, nas dependências da unidade escolar e nos espaços da comunidade, seus integrantes a sua proposta de trabalho, devendo a campanha eleitoral encerrar-se, obrigatoriamente, 24h (vinte e quatro horas) antes das eleições.

§ 1º É vedado à chapa:

a) realizar comícios e utilizar aparelhagem de sonorização que atrapalhem o desenvolvimento normal e regular das aulas;

b) transportar eleitor e/ou fazer propaganda de boca de urna;

c) confeccionar, utilizar, distribuir por chapa, candidato, ou apoiadores, com ou sem a sua autorização, camisetas, chaveiros, bonés, canetas, brindes, cestas básicas, etc;

d) realizar *showmício* ou evento assemelhado, para promoção de candidatos ou chapa, bem como promover a apresentação, remunerada ou não, de artistas, com a finalidade de animar comício e reunião eleitoral;

e) fazer propaganda eleitoral mediante *outdoors*;

f) prometer vantagens funcionais ou ameaçar servidores no curso da campanha.

§ 2º É permitido à chapa:

a) apresentar, para a comunidade escolar, suas propostas, planejamento e plano de ação;

b) divulgar suas propostas e plano de ação, por meio impresso, podendo conter o currículo *vitae* dos candidatos;

c) promover debates, para a apresentação de suas propostas, com toda a comunidade escolar, mediante autorização prévia da Comissão Eleitoral, que zelará pela paridade dos horários e espaços cedidos, a cada chapa inscrita, respeitado o calendário escolar e a programação da escola.

§ 3º A Comissão Eleitoral deve organizar, promover e coordenar, no curso da campanha, pelo menos 2 (dois) debates, para a apresentação de propostas, com as chapas envolvidas no pleito eleitoral.

§ 4º A Comissão Eleitoral designará na unidade escolar um espaço específico e paritário para afixar a propaganda eleitoral permitida para as chapas concorrentes.

Art. 29. A cédula única será confeccionada pela unidade escolar, após sorteio de ordem, de número ou nome, promovido pela Comissão Eleitoral Local, de modo a garantir o sigilo do voto.

Art. 30. No dia e local designados, 30 (trinta) minutos antes do início da votação, os membros da mesa coletora de votos verificarão a ordem, o material eleitoral e as urnas destinadas a recolher os votos, providenciando a correção de eventuais deficiências.

Parágrafo único os professores e os agentes administrativos educacionais votam em urna própria; os alunos e os pais, ou as mães, ou os responsáveis, em outra urna.

Art. 31. À hora fixada pelo edital e tendo verificado que o recinto e o material estão devidamente preparados, o Presidente da mesa declarará iniciados os trabalhos de votação.

Art. 32. Os trabalhos das mesas coletoras iniciam-se às 7h e 30 min (sete horas e trinta minutos) e terminam às 21h (vinte e uma horas), sem qualquer interrupção.

Parágrafo único Os trabalhos de votação podem ser encerrados antecipadamente, se todos os eleitores constantes da lista de votação já tiverem votado.

Art. 33. Somente os membros da mesa coletora e um fiscal designado por chapa, podem permanecer no recinto da mesa coletora, e, o eleitor, durante o tempo necessário.

Parágrafo único Nenhuma pessoa estranha à direção da mesa coletora pode intervir no seu funcionamento, exceto os membros da Comissão Eleitoral.

Art. 34. Iniciada a votação, o eleitor deve identificar-se perante a mesa coletora de votos e assinar a lista de votantes.

Art. 35. Na cabine de votação, após assinalar a chapa de sua preferência no retângulo próprio da cédula, devidamente rubricada pelos membros da mesa coletora, o eleitor dobrará a cédula, depositando-a, em seguida na urna destinada à coleta de votos.

Parágrafo único A mesa coletora de votos deve registrar todas as ocorrências que alterem o andamento normal do processo eleitoral, na ata dos trabalhos.

Art. 36. Os votos de eleitores que não constarem da lista de votantes, e/ou aqueles que forem impugnados, serão coletados em separado, em envelope apropriado e carimbado pela mesa coletora.

§ 1º O eleitor, diante mesa coletora de votos, deverá colocar a cédula assinalada no envelope que será fechado e rubricado pelo presidente da mesa, na presença do votante;

§ 2º A apuração ou não do voto em separado será decidida pela mesa apuradora, após ouvir os representantes das chapas;

§ 3º Se a decisão for positiva, esse voto deve ser juntado aos outros do segmento e, se negativo, desconsiderado, mantendo-se o envelope lacrado, e, não havendo recurso, será incinerado.

Art. 37. Se, à hora determinada para o encerramento da votação, houver, no recinto, eleitores a votar, ser-lhes-ão fornecidas senhas, prosseguindo-se os trabalhos até que vote o último eleitor.

Art. 38. Encerrados os trabalhos de votação, a Mesa Coletora poderá, por decisão da Comissão Eleitoral Local, transformar-se em Mesa Apuradora de Votos, respeitada a proporcionalidade e a quantidade de membros necessários para a condução da apuração.

Art. 39. Quando concorrer apenas uma chapa, esta será declarada vitoriosa se obtiver a maioria dos votos válidos, apurados nos termos do Art. 42, desta Resolução.

Art. 40. Na hipótese de a eleição ser disputada por duas ou mais chapas, será declarada vencedora a que obtiver a maioria simples dos votos apurados nos termos do Art. 42, desta Resolução.

Art. 41. Em caso de empate entre as chapas mais votadas, será considerada eleita, pela ordem:

a) a chapa que possuir pela soma do tempo de serviço, o maior número de anos no magistério público estadual;

b) a chapa que estiver, pela soma do efetivo exercício de seus membros, há mais tempo lotados na unidade escolar em que ocorre o pleito.

Art. 42. A apuração dos votos será feita, conforme especificação delimitada nos incisos abaixo, sendo que os professores e os agentes administrativos educacionais representam metade do total dos votos a serem apurados, e os pais e os alunos, a outra metade:

I - toma-se o total de votos de pais, ou mães, ou responsáveis, e de alunos e multiplica-o pelo fator 50 (cinquenta). O resultado encontrado deve ser dividido pelo número de votos válidos, encontrando-se a quantidade de votos desses segmentos que será computada para a chapa;

II - toma-se o total de votos de professores e agentes administrativos educacionais e multiplica-o pelo fator 50 (cinquenta), o resultado encontrado deve ser dividido pelo número de votos válidos, encontrando-se o montante de votos desses segmentos que será computado para a chapa;

III - somam-se os resultados finais obtidos nos incisos I e II, obtendo-se o total geral de votos a ser computado para a chapa.

§ 1º A apuração do total de votos para cada chapa é representada pela seguinte fórmula:

$$V(X) = \frac{PA(X).50}{VVPA} + \frac{PAAE(X).50}{VVPAAE}$$

Sendo assim traduzida: V(X) o total percentual de votos alcançados pela chapa; PA(X) o número de votos de pais e alunos para a chapa; VVPA, o número total de votos válidos de pais e alunos; PAAE(X), o total de votos de professores e agentes administrativos educacionais para a chapa; VVPAAE, o número total de votos válidos de professores e agentes administrativos educacionais;

§ 2º Não serão computados como válidos os votos brancos e nulos.

Art. 43. O quorum mínimo para validade das eleições é de 50% (cinquenta por cento) dos professores, agentes administrativos educacionais e dos alunos.

Art. 44. O quorum mínimo dos pais ou responsáveis para validade das eleições é de 20% (vinte por cento) e será exigido somente daqueles que possuam filhos menores de 16 (dezesseis) anos e que sejam alunos do ensino fundamental.

Art. 45. Serão nulas as eleições quando:

I - realizadas em dia, hora e locais diversos dos designados no edital;

II - encerradas antes da hora determinada, sem que todos os eleitores, constantes da lista de votação tenham votado;

III - realizadas e apuradas, perante mesas não constituídas de acordo com o estabelecido nesta Resolução;

IV - preterida qualquer formalidade essencial, estabelecida nesta Resolução;

V - não for observado qualquer um dos prazos essenciais constantes desta Resolução.

Parágrafo único A anulação do voto não implicará a da urna em que a ocorrência se verificar, nem a da eleição.

Art. 46. A nulidade não pode ser invocada por quem lhe deu causa, nem dela se aproveita o seu responsável.

Art. 47. Qualquer eleitor pode interpor recurso contra o resultado do processo eleitoral à Comissão Eleitoral Local, no prazo de 24h (vinte e quatro horas), contados a partir da divulgação do resultado da eleição.

Art. 48. O recurso deve ser dirigido à Comissão Eleitoral e entregue, em duas vias, na Secretaria da unidade escolar, no horário normal de funcionamento, mediante recibo.

Art. 49. A Comissão Eleitoral dará ciência do recurso à chapa interessada, no prazo máximo de 24h (vinte e quatro horas), devendo esta, em igual prazo, apresentar defesa, caso queira.

Art. 50. Decorridos os prazos previstos no Art. anterior, com ou sem defesa, a Comissão Eleitoral julgará o recurso.

Parágrafo único Cabe recurso das decisões da Comissão Eleitoral da unidade escolar, à Comissão Regional Eleitoral da Subsecretaria respectiva, no prazo de 24h (vinte e quatro horas), contados da ciência da parte interessada, ainda, como última instância, ao Conselho Estadual de Educação, no prazo de 48h (quarenta e oito horas), após a decisão da instância anterior.

Sub Seção II: DAS COMISSÕES ELEITORAIS

Art. 51. O Conselho Escolar nomeará a Comissão Eleitoral da unidade escolar de sua jurisdição, de que trata o § 2º, do Art. 24, desta Resolução, com plenos poderes para organizar e realizar as eleições, composta por um representante dos professores, um dos agentes administrativos educacionais, um dos pais e um dos alunos, eleitos pelos seus pares.

§ 1º A idade mínima para a participação na comissão eleitoral é a de 16 (dezesseis) anos;

§ 2º O presidente será eleito pelos membros da Comissão.

Art. 52. Compete, ainda, à Comissão Eleitoral da unidade escolar:

I - divulgar amplamente os critérios eleitorais, bem como as chapas concorrentes ao pleito;

II - responder a questionamentos sobre o pleito, em consonância com a Comissão Eleitoral Regional e com esta Resolução;

III - instruir e julgar os requerimentos, as impugnações e os recursos das chapas e de quaisquer dos membros da comunidade, cabendo recurso de suas decisões para a comissão eleitoral regional;

IV - requisitar à Secretaria da unidade escolar as 3 (três) listas de eleitores por segmento, sendo, a primeira com os eleitores professores e agentes administrativos; a segunda com alunos, pais, mães ou responsáveis dos filhos menores de 16 (dezesseis) anos e a terceira, contendo alunos, pais, mães ou responsáveis de alunos maiores de 16 (dezesseis) anos;

V – possuindo mais de um filho na unidade escolar, o pai, a mãe ou o responsável de aluno menor de 16 anos, figurará somente como eleitor na lista que contenha estes;

VI - publicar em placar específico e de fácil acesso, as listas de votantes, fornecendo-a a cada chapa, no prazo máximo de 15 (quinze) dias antes das eleições, desde que requerida, por escrito;

VII – garantir o direito da comunidade escolar de solicitar a impugnação e/ou inserção de eleitores à lista, no prazo máximo de 5 (cinco) dias, contados a partir de sua publicação;

VIII - nomear os presidentes e mesários que formarão as mesas coletoras de votos, compostas pelo presidente, 2 (dois) mesários e 1 (um) suplente, que não podem ser parentes dos candidatos, nem membros da direção em exercício;

IX - garantir a participação igualitária das chapas inscritas na fiscalização das eleições, indicando estas seus respectivos fiscais por sessão eleitoral e por mesa apuradora, que não podem participar de nenhuma chapa, e que serão imediatamente credenciados após as respectivas indicações;

X - nomear os apuradores dos votos, podendo ser estes, membros das mesas coletoras;

XI - instruir e julgar os recursos, em primeira instância, interpostos contra o processo eleitoral ou contra o resultado das eleições;

XII - lavrar, em ata, as ocorrências que alterem a normalidade do processo eleitoral;

XIII - expedir ofício, com cópia da ata de apuração, contendo todas as ocorrências do pleito, caso haja, à Comissão Eleitoral Regional respectiva, informando-lhe o resultado das eleições, no prazo máximo de 24h (vinte e quatro horas), contados da apuração;

§ 1º Das decisões da Comissão Eleitoral Local cabem recursos à Comissão Regional Eleitoral, no prazo de 24h (vinte e quatro horas), após a ciência do requerente, do interessado ou do denunciado.

§ 2º A comunidade escolar, por quaisquer de seus membros, os candidatos individuais e as chapas são partes legítimas para requerer orientação, esclarecimento, impugnação, pedido de providências ou recursos da Comissão Eleitoral Local, desde que motivados e relevantes para o cumprimento dos objetivos desta resolução.

Art. 53. O requerimento de que trata o Art. 52 deve ser sempre escrito, em duas vias, ou, ainda, reduzido a termo pela Comissão Eleitoral respectiva e instruído da seguinte forma:

I - órgão ou autoridade administrativa a quem se dirige;

II - identificação do interessado ou de quem o represente;

III - domicílio do requerente, lotação na unidade escolar e local para recebimento de comunicações;

IV - formulação do pedido, com exposição dos fatos e de seus fundamentos;

V - data e assinatura do requerente ou de seu representante.

Parágrafo único A tramitação do requerimento segue o seguinte procedimento:

a) o registro do requerimento, perante a Comissão Eleitoral Local;

b) o requerimento pode vir acompanhado de documentos que se relacionem diretamente com o pedido e ajudem na elucidação do alegado;

c) é vedado à Comissão Eleitoral recusar o recebimento de requerimentos ou documentos, devendo orientar o interessado quanto ao suprimento de eventuais falhas no pedido;

d) no ato de recebimento do requerimento, a Comissão Eleitoral assinará a via que se destina ao requerente, com data, local e horário de recebimento;

e) a comissão pode avaliar a relevância e a motivação do requerimento, decidindo, motivadamente, de plano, pela maioria de seus membros, com base nesta Resolução, sobre a continuidade ou o arquivamento do feito, cabendo, dessa decisão, devidamente comunicada ao interessado, recurso, em 24h (vinte e quatro horas), para a Comissão Eleitoral Regional;

f) quando se tratar de denúncia de irregularidades no processo eleitoral ou contra atos de professores, de alunos, da direção ou de chapa em disputa, a Comissão baixará os autos em diligência para que o denunciado ou o interessado apresente defesa, instruída ou não com documentos, no prazo de 24h (vinte e quatro horas), a contar a partir da ciência, sendo apresentado fato novo ou documentos que necessitem da oitiva do requerente, isso deverá ser feito no mesmo prazo;

g) a Comissão Eleitoral, respeitado o direito de ampla defesa e do contraditório, convocará os seus membros, em 24h (vinte e quatro horas), em sessão pública, decidirá sobre o recurso; sendo garantidos, previamente, a apresentação de defesa, ou o cumprimento das diligências ou a justificativa do denunciado ou a

última oitiva dos interessados, podendo contar com a presença dos interessados, com direito à defesa oral, se houver necessidade e a critério da comissão;

h) o interessado ou denunciado terá vista dos autos, no local em que estiver funcionando a Comissão Eleitoral;

i) o requerente, o interessado ou o denunciado podem, querendo, obter cópia do requerimento e da defesa apresentada, acompanhada dos documentos que a instruírem;

j) a Comissão Eleitoral pode decidir com base no requerimento e nos documentos apresentados e, ainda, por meios de oitiva do denunciado, do requerente ou dos interessados, pode, também, diligenciar, requisitar e solicitar documentos para motivar a decisão de mérito;

k) a decisão sobre o requerimento deve ser aprovada pela maioria dos membros da Comissão, em sessão pública, para se revestir dos requisitos mínimos de legalidade;

l) a decisão da comissão deve ser legal, motivada, lógica e coerente com os fatos e fundamentos apresentados e as normas desta resolução;

m) a decisão deve ser registrada em livro próprio, em ata assinada pelos membros presentes na sessão de instrução e julgamento do requerimento;

n) a decisão deve ser reduzida a termo e entregue, mediante ciência, ao interessado, com data e horário de recebimento;

o) a Comissão deve decidir de forma interlocutória todos os assuntos e requerimentos apresentados pela comunidade escolar;

p) é vedado à Comissão eleitoral suprimir instância e se negar a decidir os assuntos de sua competência.

Art. 54. A Secretaria de Estado da Educação criará e nomeará as seguintes comissões com a atribuição de executar, divulgar e acompanhar as eleições para as direções das unidades escolares estaduais:

I - comissão Eleitoral Estadual com a seguinte composição:

a) 2 (dois) representantes da direção da pasta;

b) 1 (um) subsecretário de educação;

c) 1 (um) diretor de escola estadual;

d) 1 (um) estudante indicado por sua categoria;

f) 2 (dois) representantes indicados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação – Sintego, por ele indicados.

II – comissão Eleitoral Regional, por Subsecretaria Regional de Educação com a seguinte composição:

a) 2 (dois) representantes da Subsecretaria;

b) 2 (dois) professores das escolas jurisdicionadas;

c) 1 (um) diretor de escola estadual, indicado pelos diretores das escolas da S.R.E em efetivo exercício do mandato;

d) 1 (um) representante dos conselhos escolares jurisdicionados, por eles indicados;

e) 1 (um) representante dos grêmios estudantis jurisdicionados, indicado pelas entidades representativas dos estudantes na jurisdição da Secretaria Regional de Ensino;

f) 1 (um) pai, mãe ou responsável, indicado pelos conselhos escolares jurisdicionados;

g) 2 (dois) representantes indicados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação – Sintego, por ele indicados.

§ 1º A Presidência da Comissão Eleitoral Estadual será indicada pela Secretaria de Estado da Educação;

§ 2º As Presidências das Comissões Eleitorais Regionais serão eleitas por seus membros;

§ 3º As comissões, de que tratam este Art., devem ser nomeadas 70 (setenta) dias antes da data do pleito.

Art. 55. Compete às Comissões Eleitorais Regionais:

I – orientar as escolas de sua jurisdição sobre as eleições;

- II** - divulgar amplamente os critérios eleitorais estabelecidos por esta Resolução;
- III** - acompanhar o processo de escolha das Comissões eleitorais locais garantindo sua lisura;
- IV** - orientar as comissões eleitorais locais sobre os procedimentos a ser adotados, em consonância com esta Resolução;
- V** - decidir sobre os assuntos de sua competência;
- VI** - instruir e julgar os recursos contra decisão das comissões locais, inclusive as impugnações, o pedido de anulação do pleito e a proclamação do resultado, cabendo recurso de suas decisões, no prazo de 48h (quarenta e oito horas), após a ciência do requerente, ao Conselho Estadual de Educação, em última instância;
- VII** - zelar pela legalidade do pleito eleitoral;
- VIII** - garantir a participação igualitária das chapas inscritas no processo eleitoral;
- IX** - lavrar, em ata, as ocorrências que alterem a normalidade do processo eleitoral;
- X** - seguir, no que couber, o procedimento processual estabelecido no Art. 49 desta resolução.

Art. 56. Compete à Comissão Eleitoral Estadual:

- I** - orientar a Rede Estadual de Educação sobre as eleições;
- II** - divulgar amplamente os critérios eleitorais;
- III** - zelar pela legalidade do pleito eleitoral;
- IV** - garantir a participação igualitária das chapas inscritas no processo eleitoral;
- V** - lavrar, em ata, as ocorrências que alterem a normalidade do processo eleitoral;
- VI** - expedir instruções e orientações técnicas a Rede Estadual sobre as eleições;
- VII** - expedir ofício à Secretária de Estado da Educação, informando-lhe o resultado das eleições, no prazo máximo de 48h (quarenta e oito horas), contados da finalização do processo eleitoral.

Art. 57. Em caso de anulação ou não realização de eleições, o Conselho Escolar convocará novo pleito, mediante edital baixado pela Secretaria de Estado da Educação, em no máximo, 60 (sessenta) dias, respeitados os prazos legais, nos termos desta Resolução.

§ 1º Nesse caso, o Conselho Escolar indicará um diretor *pro tempore*, de acordo com os critérios estabelecidos por esta Resolução.

§ 2º O diretor *pro tempore* não deve ser o causador da anulação, ou da não realização das eleições, e nem haver cumprido dois mandatos subseqüentes no período imediatamente anterior como membro da direção.

Art. 58. Os membros da direção perderão seus mandatos nos seguintes casos:

- I** - grave violação das normas estabelecidas no Estatuto dos Servidores Públicos e no do Magistério, nesta Resolução e no Regimento escolar;
- II** - malversação ou dilapidação do patrimônio e/ou dos recursos da unidade escolar;
- III** - abandono da função;
- IV** - reiterada desídia no exercício de suas funções;
- V** - aceitação de transferência que importe o seu afastamento da unidade escolar.

Art. 59. No ato da posse, a direção que findou o seu mandato, acompanhada pelo Conselho Escolar, entregará, obrigatoriamente, sob pena de responsabilização funcional, civil e criminal, ao empossado, os seguintes documentos:

- a)** A escritura do terreno e prédio escola com o devido registro cartorial ou documento equivalente;
- b)** os últimos atos autorizadores de funcionamento, de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento, devidamente expedidos pelo Conselho de Educação;
- c)** documentos da escola e dos alunos, organizados e em bom estado;

- d)** lista dos aparelhos de Informática, eletro-eletrônicos, patrimônio móvel e pedagógico;
- e)** lista do acervo bibliográfico;
- f)** cópia do projeto político pedagógico e do Regimento Escolar, aprovados pela comunidade;
- g)** talonários de cheques e extratos bancários de todas as contas da unidade escolar, com descrição dos últimos gastos e dos que estão por vencer;
- h)** cópia das prestações de contas dos recursos recebidos, devidamente aprovadas ou em processo de aprovação, do período de exercício do mandato;
- i)** cópia da modulação efetiva da unidade escolar;
- j)** relatório dos compromissos financeiros assumidos, com a devida justificativa e a comprovação dos gastos;
- k)** relatório do pedidos, requerimentos e processos em tramitação na Secretaria de Estado de Educação e no Conselho Estadual.

Art. 60. A direção empossada deve verificar a veracidade e a autenticidade dos documentos e informações prestadas, qualquer irregularidade detectada deve ser comunicada oficialmente, no prazo de 48h (quarenta e oito horas), da constatação à Secretaria de Estado e ao Conselho Estadual de Educação.

Art. 61. Os processos administrativos de cassação e de impedimento de membros da direção eleita da unidade escolar serão instaurados pelo Conselho Estadual de Educação, mediante sindicância prévia da Secretaria de Estado da Educação, obedecida a legislação pertinente.

§ 1º O Conselho Estadual de Educação é responsável pela condução, conclusão e julgamento dos processos, cabendo à Secretaria de Estado da Educação a execução das decisões, respeitados a ampla defesa e o direito do contraditório;

§ 2º Os processos de que trata este Art. são de competência do Conselho Pleno do Conselho Estadual de Educação.

SEÇÃO III - DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS

Art. 62. É livre a organização estudantil em todas as unidades escolares do Sistema Educativo do Estado, sendo vedada à direção, ao Conselho Escolar e aos demais órgãos ou instâncias de Governo, qualquer forma de interferência e de intervenção, na sua formação e/ou no seu funcionamento.

Art. 63. O Grêmio Estudantil deve ter como objetivos primordiais:

- I** - propiciar o engajamento dos alunos nas atividades da unidade escolar;
- II** - desenvolver o senso crítico e participativo dos alunos, dando-lhes oportunidade de sociabilizarem-se de maneira livre e espontânea, tornando-os responsáveis pelo processo de aperfeiçoamento do próprio ensino e fazendo-os compreender que só em conjunto e de forma organizada se consegue atuar numa sociedade democrática;
- III** - identificar aspirações, mobilizar e coordenar recursos humanos como forma de ação participativa.

Art. 64. Constituem-se obrigações da direção e do Conselho Escolar, perante os alunos:

- I** - apoiar e incentivar a livre organização estudantil;
- II** - respeitar suas instâncias e deliberações;
- III** - tratar com urbanidade e respeito os estudantes;
- IV** - propiciar às organizações estudantis condições e meios adequados para a realização de suas reuniões e assembléias.

Art. 65. O exercício da função de representação estudantil não dispensa o seu detentor do estrito e fiel cumprimento de suas obrigações de aluno, legalmente estabelecidas.

Art. 66. Constituem-se obrigações dos Grêmios Estudantis:

- I** - informar ao Conselho Escolar e à direção da unidade escolar os nomes de seus representantes, livremente eleitos;
- II** - colaborar para a manutenção da ordem social democrática no interior da unidade escolar;

III - zelar pela preservação da integridade dos bens culturais e patrimoniais da unidade escolar;

IV - respeitar o calendário escolar, os horários de aulas e atividades didáticos-pedagógicas, regularmente estabelecidos.

III - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 67. Extinto o mandato da direção, sem que tenham sido realizadas novas eleições, o Conselho Escolar elegerá diretor *pro tempore* para dirigir a unidade escolar até a posse dos eleitos, observado o disposto no Art. 20, desta Resolução.

Art. 68. As unidades escolares, no ato de sua criação, terão diretor *pro tempore*, nomeado pela Secretaria de Estado da Educação, o qual convocará e fará realizar as eleições, no prazo improrrogável de 6 (seis) meses, contados da data de início de funcionamento da unidade.

§ 1º - Para a primeira eleição, realizada após a criação da unidade escolar, ficará dispensada a comprovação do tempo de modulação de que trata o Art. 20, para professores interessados a concorrerem à função de direção;

§ 2º - O mandato da direção da unidade escolar nova terá duração até o dia 31 de julho do ano ímpar, imediatamente posterior à eleição;

§ 3º - A segunda eleição da unidade escolar nova deve, obrigatoriamente, coincidir com a das demais unidades.

Art. 69. No prazo improrrogável de 06 (seis) meses, contados da publicação desta Resolução, todas as unidades escolares que ainda não tenham criado o Conselho Escolar, devem criá-los, sob pena de responsabilidade administrativa de sua direção.

Art. 70. Cada unidade escolar destinará ambientes constituídos de infra-estrutura mínima necessária para o regular funcionamento do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil.

Art. 71. Compete à Secretaria de Estado da Educação garantir às unidades escolares da rede pública os meios e as condições adequadas à realização das eleições de que trata esta Resolução.

Art. 72. A direção eleita será designada por Portaria baixada pelo Secretário de Estado da Educação, no prazo de 10 (dez) dias, contados da proclamação dos resultados das eleições.

Art. 73. Em caso de renúncia ou impedimento do diretor, o vice diretor assumirá a direção da unidade escolar.

Art. 74. O vice diretor que assumiu o mandato do diretor de forma definitiva por vacância, por renúncia, por impedimento, por substituição em caráter definitivo ou por processo administrativo transitado em julgado, pode se candidatar à direção a mais um pleito, perfazendo o máximo de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 75. Em caso de renúncia ou impedimento do diretor e do vice diretor, conjuntamente ou em separado, o Conselho Escolar indicará seus substitutos *pro tempore*, até a realização de novo pleito, se isto acontecer na primeira metade do mandato, se ocorrer na segunda metade do mandato, os substitutos indicados concluí-lo-ão.

Art. 76. Em caso de renúncia ou impedimento do secretário, o Conselho Escolar indicará o seu substituto, que permanecerá no cargo até a conclusão do mandato, sendo-lhe permitida, a partir daí, apenas uma reeleição consecutiva.

Art. 77. O mandato de secretário geral como membro da direção será contado, para efeito de reeleição, a partir da vigência desta Resolução.

Art. 78. O secretário geral em efetivo exercício pode se candidatar a diretor ou vice diretor desde que obedecidos os requisitos do Art. 20, desta Resolução.

Art. 79. O diretor, com 02 (dois) mandatos consecutivos, não pode candidatar-se a cargo de vice diretor.

Art. 80. O vice diretor com 02 (dois) mandatos consecutivos só pode candidatar-se ao cargo de diretor ou secretário geral.

Art. 81. A Secretaria de Estado da Educação promoverá formação para os gestores das unidades escolares de sua rede.

Art. 82. O disposto nesta Resolução aplica-se, nos termos da legislação em vigor, às unidades conveniadas, aos colégios militares e às escolas mantidas pela iniciativa privada, sendo obrigatórios a implantação do Conselho Escolar, o incentivo à criação de grêmios estudantis, a elaboração participativa e a implantação do projeto político pedagógico e do regimento escolar.

Art. 83. Cabe à Comissão Eleitoral Regional, respectiva, a coordenação do processo de escolha da Comissão Eleitoral Local, caso a unidade escolar ainda não tenha constituído seu Conselho Escolar.

Art. 84. Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 2º. São convalidados todos os atos gerados sob a vigência da Resolução CEE N. 29/2003.

Art. 3º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PLENÁRIO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS, em Goiânia, aos 23 dias do mês de fevereiro de 2007.

José Geraldo de Santana Oliveira

Presidente

Maria do Rosário Cassimiro

Vice-Presidente

CONSELHEIROS

Antonio Cappi
 Domingos Pereira da Silva
 Eduardo Mendes Reed
 Eliana Maria França Carneiro
 Eloíso Alves de Matos
 Enilda Rodrigues de Almeida Bueno
 Geraldo Profírio Pessoa
 Iara Barreto
 José Antonio Moiana
 Leomara Craveiro de Sá
 Manoel Pereira da Costa
 Marcos Antônio Cunha Torres
 Marcos Elias Moreira
 Maria do Carmo Ribeiro Abreu
 Maria Helena Barcellos Café
 Maria Lúcia Fernandes Lima Santana
 Maria Zaíra Turchi
 Marlene de Oliveira Lobo Faleiro
 Paulo Eustáquio Resende Nascimento
 Sebastião Donizete de Carvalho

ANEXOS



SETOR DE PROTOCOLO

PROJETO DE LEI Nº 001 - SE

Data da Entrada	Exercício	Nº do Protocolo
12/05/98	1998	2.466/98

Interessado:
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Origem: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Autor: TEREZINHA VIEIRA DOS SANTOS

Nº do Ofício	Tipo
0796/98	PROC. PARLAMENTAR

Assunto:
Encaminha minuta do projeto que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema de Ensino para o nosso Estado.



**ASSEMBLÉIA
LEGISLATIVA**
ESTADO DE GOIÁS



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE

Of. nº G- 6754/98 Goiânia, 12 de maio de 1998.

Senhor Presidente,

Atendendo as exigências da Lei Federal nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional encaminhando a essa Casa de Leis, por intermédio de Vossa Excelência, a minuta do projeto que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema de Ensino para o nosso Estado.

Esclareço-lhe que tal documento foi elaborado com subsídios colhidos após inúmeras reuniões e discussões sobre a nova LDB com Faculdades, Delegacias de Ensino e Unidades Escolares espalhadas por todo o Estado. Após esta redação, ainda sob estágio de minuta, o mesmo será colocado em discussão na diversas instâncias e setores desta Secretaria no sentido de enriquecê-lo e melhor atender aos anseios da nossa comunidade educacional.

Tão logo tenhamos a redação final, estaremos remetendo a essa Assembléia Legislativa a proposta final desta para ser apreciada pelos ilustres componentes dessa Casa Legislativa.

Ao ensejo, apresentamos a Vossa Exa. nossas expressões de estima e consideração.

Profª Terezinha Vieira dos Santos

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Exmo. Sr.

Deputado HELENÊS CÂNDIDO

Presidente da Assembléia Legislativa do Estado de Goiás

NESTA

12/05/98

*minuta de
retornar de
12/05/98*



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

LEI Nº _____, DE _____ DE _____ DE 1997.

Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu sanciono a seguinte lei:

TÍTULO I
DA EDUCAÇÃO

Art. 1º - A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

CAPÍTULO I
DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público na forma da lei;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extra-escolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



CONT. LEI Nº _____, DE _____ DE 1997.

XII. integração da escola-comunidade.

CAPÍTULO II
DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. oferta de educação infantil gratuita às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; garantindo-lhe o acesso e a permanência na escola;
- VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII. atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX. padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º - Compete ao Estado e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I. recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
- II. fazer-lhes a chamada pública;
- III. zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º - Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino,



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º - Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º - Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o poder público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior, na forma estabelecida pelo órgão normativo do respectivo sistema.

Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I. cumprimento das normas gerais da educação nacional e do sistema de ensino a que pertence;
- II. autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III. capacidade de auto-financiamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal e art. 77 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- IV. materiais e espaço físico adequados ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino.
- V. qualificação do corpo docente.

Parágrafo Único - As normas e as exigências complementares para o cumprimento das condições acima devem ser expedidas pelo Conselho Estadual de Educação.

TÍTULO II
DA ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA
CAPÍTULO I
DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Art. 8º - O Sistema Estadual de Ensino compreende:

- I. as instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo poder público estadual;
- II. as instituições de educação superior criadas e mantidas pelo poder público municipal;
- III. as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV. a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, como órgão executivo;
- V. o Conselho Estadual de Educação, criado por lei, nos termos do art. 160 da Constituição do Estado de Goiás, como órgão normativo, consultivo e fiscalizador do sistema estadual de ensino;
- VI. as instituições de educação básica criadas e mantidas pelo poder público municipal dos municípios que optarem por integrar o Sistema Estadual de Ensino;
- VII. as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, situadas nos municípios que optarem por integrar o Sistema Estadual de



MELHOR!

MELHOR!



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Ensino,

§ 1º - Ao organizar o seu próprio sistema, os municípios deverão fazê-lo com a criação legal dos órgãos executivo e normativo responsáveis pelo sistema e comunicar, em processo próprio, à Secretaria de Estado da Educação e Cultura e ao Conselho Estadual de Educação, estabelecendo a data de início de sua vigência e funcionamento.

§ 2º - Às instituições de Ensino Superior a que se refere o inciso II, aplica-se o previsto no Art. 242 das Disposições Constitucionais Gerais da Constituição Federal.

MELHON

SEÇÃO I
DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Art. 9º - A Secretaria de Estado da Educação, órgão executivo do poder público estadual em matéria de educação, incumbir-se-á, especialmente:

- I. organizar, manter, desenvolver e avaliar os órgãos e instituições oficiais públicas que integram o sistema estadual de ensino;
- II. definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta de ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público;
- III. elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;
- IV. garantir a universalização do ensino fundamental e priorizar a oferta de oportunidades de acesso gratuito ao ensino médio;
- V. ampliar, progressivamente, na rede de ensino estadual o período de permanência do aluno na escola, além das quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula;
- VI. prever orçamentariamente e gerir os recursos financeiros necessários ao desenvolvimento da educação básica e educação superior;
- VII. assegurar às unidades escolares da rede estadual de ensino progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira;
- VIII. autorizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino da educação básica, observando as normas e as condições estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação;
- IX. elaborar e fazer cumprir o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira Magistério Público;
- X. garantir o quadro de pessoal do magistério em número e qualificação adequados à melhora do atendimento escolar;
- XI. velar pela observância das leis federal e estadual de educação;
- XII. dar cumprimento e execução às deliberações do Conselho Estadual de Educação;
- XIII. manter intercâmbio com entidades nacionais e internacionais, a fim de obter cooperação técnica e financeira para a expansão qualitativa e quantitativa da educação.



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

XIV. responder pela implementação, coordenação, execução e avaliação do Plano Estadual de Educação, bem como pela sua reformulação quando necessário.

Parágrafo Único - A Secretaria de Estado da Educação e Cultura terá, ainda, a incumbência de elaborar o Plano Estadual de Educação com a participação efetiva de representantes de organismos governamentais afins, instituições representativas de segmentos da sociedade, entidades de classe, conselhos de educação e de todos quantos possam contribuir para a elaboração de um plano adequado às necessidades do Estado de Goiás

Art. 10 - Os atos de administração, que esta lei subordinar a prévio pronunciamento do Conselho Estadual de Educação, não podem antes disso ser praticados pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura ou por qualquer de seus órgãos, sob pena de nulidade absoluta.

Art. 11 - Respeitado o disposto no artigo anterior, à Secretaria de Estado da Educação e Cultura cabe expedir, às autoridades e entidades sob sua jurisdição, todas as instruções que se fizerem reclamadas para a fiel execução das leis da educação.

Art. 12 - O ato não considerado privativo do Secretário de Estado da Educação e Cultura pode ser por este delegado à autoridade que lhe for subordinada.

Art. 13 - A Secretaria de Estado da Educação e Cultura tem estrutura adequada aos seus objetivos, fixada por lei do Governador do Estado.

SEÇÃO II
DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 14 - O Conselho Estadual de Educação com funcionamento conforme art. 160 da Constituição do Estado de Goiás, de 05 de outubro de 1989, é órgão normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Estadual de Ensino em assuntos de natureza educacional.

Parágrafo único - O Conselho Estadual de Educação é, nos termos do § 2º do art. 160 da Constituição Estadual, vinculado diretamente ao Governador do Estado e tem jurisdição sobre o Sistema Estadual de Ensino, dentro dos princípios da política da educação estabelecidos pelo Poder Público Estadual.

Art. 15 - Além de outras que esta lei expressamente lhe consignar, o Conselho Estadual de Educação tem as seguintes atribuições:

I- emitir parecer sobre assunto de natureza pedagógica e educacional que lhe for submetido pelo Governador do Estado, pelo Secretário da Educação e Cultura, pelo Poder Legislativo e demais segmentos organizados da sociedade;

II- interpretar, no âmbito de sua jurisdição, as disposições legais que fixem diretrizes e bases da educação;

III- manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação e com os Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas e com os Conselhos de Educação Municipais;

IV- articular-se com órgãos e entidades federais, estaduais e

MELHOR
NÃO EXISTE NO OUTRO



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



municipais, para assegurar a coordenação, divulgação ou execução de planos e programas educacionais;

V- fixar normas para elaboração e aprovação dos regimentos dos estabelecimentos de ensino de educação básica e educação superior;

VI- estabelecer normas e condições para autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação do reconhecimento e inspeção de estabelecimentos de ensino de educação básica;

VII- subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação, no âmbito de sua atuação;

VIII- reconhecer os cursos ministrados pelos estabelecimentos de ensino de educação básica;

IX- deliberar sobre a autorização, o reconhecimento, a renovação de reconhecimento de cursos de suas respectivas habilitações, bem como o credenciamento, o descredenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior do Sistema Estadual de Ensino

X- estabelecer critérios e normas para avaliação e reavaliação de desempenho das instituições de ensino superior para efeito de credenciamento e credenciamento;

XI- conhecer, em grau de recurso, das reclamações contra os seus atos e atos dos demais órgãos do Sistema Estadual de Ensino;

XII- aprovar planos e projetos para recebimento e concessão de auxílios financeiros;

XIII- contribuir para definição de uma política estadual de educação que atenda qualitativa e quantitativamente aos objetivos da sociedade;

XIV- baixar, no âmbito de sua jurisdição, normas complementares à Lei nº 9394/96.

Art. 16 - O Conselho Estadual de Educação é constituído de 15 (quinze) membros titulares e 5 (cinco) suplentes, aprovados pelo Poder Legislativo do Estado de Goiás, conforme § 1º do art. 160 da Constituição Estadual e nomeados pelo Governador.

Art. 17 - O mandato dos membros do Conselho será de quatro anos, permitida a recondução uma vez.

Parágrafo único - Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o mandato do Conselheiro substituído.

Art. 18 - O Conselho será dividido em Câmaras e Comissões, para deliberar sobre assuntos pertinentes aos diversos graus ou modalidades de ensino, contribuições escolares e outros relacionados com a educação.

Parágrafo único - O Regimento do Conselho fixará o número necessário das Câmaras e Comissões.

Art. 19 - O Conselho reunir-se-á em sessões ordinárias e extraordinárias, conforme dispuser seu Regimento.

Art. 20 - As funções de Conselheiro são consideradas de relevante interesse público, tendo o seu exercício prioridade sobre o de quaisquer outros cargos estaduais.

Art. 21 - Os membros do Conselho terão direito a "jeton" por reunião de Câmara, Comissão ou Plenário a que comparecerem.

Parágrafo único - O valor do "jeton" de que trata este artigo será fixado pelo Governador do Estado à vista de proposta do Secretário da Educação e Cultura.



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Art. 22 - Quando convocado, o Conselheiro não residente no local onde funciona o Conselho terá direito, além do "jeton", a transporte e diárias.

Parágrafo único - Os valores relativos a transporte e diárias são fixados pelo Secretário de Educação e Cultura, mediante proposta do Conselho, de acordo com os critérios adotados para o funcionalismo estadual.

Art. 23 - O Conselho Estadual de Educação terá um Presidente e um Vice-Presidente, eleito entre os Conselheiros por voto secreto da maioria absoluta.

§ 1º - Os mandatos do Presidente e do Vice-Presidente serão de um ano, permitida a reeleição uma vez.

§ 2º - A competência do Presidente e do Vice-Presidente será definida no Regimento do Conselho.

§ 3º - Em caso de vacância do cargo de Presidente ou de Vice-Presidente, far-se-á eleição para completar o mandato.

Art. 24 - Cada Câmara ou Comissão terá um Presidente eleito por seus membros para um mandato de dois anos, vedada a reeleição para o período imediato.

Art. 25 - O mandato de Conselheiro será considerado extinto em caso de renúncia, morte ou quando sem justo motivo, o Conselheiro deixar de comparecer a 6(seis) sessões ordinárias consecutivas ou 12(doze) sessões alternadas no semestre ou, ainda, por falta de decoro no exercício de suas funções.

Parágrafo único - Declarada a vaga, será convocado o conselheiro substituto para completar o mandato do substituído.

Art. 26 - O suplente é convocado nos casos de:

- I- licença de Conselheiro por período coincidente com a sua duração;
- II- vacância devida a mandato extinto por renúncia ou morte, ou perda de mandato.

Parágrafo único - A convocação de suplentes obedece ao critério de rodízio.

Art. 27 - A indicação dos candidatos ao Conselho será feita entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, em lista a ser encaminhada ao Governador do Estado pelo Secretário de Estado da Educação e Cultura, levando em conta a seguinte representação:

SEÇÃO III
DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

Art. 28 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as desta lei, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

FACTO

✓ RUIRY
RECEBIDO!

NAU H9
ME VISAD
DO FORUM



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VII. informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

SEÇÃO IV
DOS DOCENTES

Art. 29 - Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

SEÇÃO V
DA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO

Art. 30 - Fica assegurada a gestão democrática do ensino público na educação básica com base nos seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes;
- III. progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira;
- IV. participação efetiva da comunidade escolar na escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino regular, nos termos do regulamento eleitoral, e de acordo com os critérios técnico-administrativos e pedagógicos definidos pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura.

Parágrafo Único - Para o cumprimento do inciso III deste artigo, o órgão executivo do sistema providenciará a descentralização do orçamento, visando alcançar as unidades escolares na proporção dos alunos matriculados com frequência comprovada, além de outros critérios definidos em lei.

Art. 31 - O mandato de dirigente da unidade escolar da educação básica e do ensino médio terá a duração de três anos permitida a recondução para mais um mandato.



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



TÍTULO III
DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO
CAPÍTULO I
DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 32 - A educação escolar compõe-se de:

- I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
- II. educação superior.

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEÇÃO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 33 - A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 34 - A escola poderá organizar a educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, observadas as diretrizes emanadas do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais, obedecida a regulamentação do Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem com isso reduzir o número de dias e horas letivas previsto nesta lei.

Art. 35 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I. a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
 - a) entende-se como efetivo trabalho escolar as atividades pedagógicas realizadas dentro ou fora da unidade escolar com a presença de professores e suas respectivas turmas de alunos com controle de frequência;
 - b) o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento, observada a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
 - c) a duração do módulo-aula (hora-aula) será definida pela unidade escolar dentro da liberdade que lhe é atribuída de acordo com as conveniências de ordem metodológica ou pedagógica, desde que a soma de todos os módulos



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- totalize oitocentas horas ou quatro mil e oitocentos minutos.
- II. a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, poderá ser feita:
 - a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou a fase anterior na própria escola;
 - b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
 - c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do Conselho Estadual de Educação;
 - III. nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação;
 - IV. poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
 - V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 - a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, por intermédio de programa especial definido na proposta pedagógica da escola, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos, observadas as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação;
 - VI. cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art. 36 - A relação adequada entre o número de alunos e o professor deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, respeitando os parâmetros:

- a) vinte e cinco alunos para a pré-escola;
- b) trinta alunos para as duas primeiras séries do ensino fundamental;
- c) trinta e cinco alunos para as terceira e quarta séries do ensino fundamental;
- d) quarenta alunos para as quinta e oitava séries do ensino fundamental e para o ensino médio.

§ 1º - Os critérios educacionais para a definição das dimensões do espaço físico escolar para o ensino fundamental e médio devem ser normatizados pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Os critérios para definição da relação número de criança/adulto nas creches, bem como do espaço físico para a educação infantil

MANEIRAS
NÚMERO DE
ALUNOS DE



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



devem ser definidos em normas específicas do Conselho Estadual de Educação.

Art. 37 - Os currículos do ensino fundamental e médio terão uma base comum nacional de competência do Conselho Nacional de Educação e uma parte diversificada capaz de atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional e local, de competência regulamentar do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º - Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo de língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos, e ministrada, preferencialmente, no mesmo turno em que o aluno estiver matriculado.

§ 4º - O ensino da História dará ênfase à História de Goiás, do Brasil e da América Latina e levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro e goiano.

§ 5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, além de outros componentes curriculares a serem regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 38 - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I. a construção, a apropriação e a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III. orientação para o trabalho;
- IV. promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.
- V. Os conteúdos curriculares especiais como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito, ética, primeiros socorros serão desenvolvidos por meio de programas específicos ou como temas transversais das disciplinas regulares do currículo.

Art. 39 - A oferta de educação básica para a população rural deve atender às necessidades e peculiaridades da vida rural, e de cada região, observando-se:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

III adequação à natureza do trabalho na zona rural.

SEÇÃO II
DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 40 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 41 - A educação infantil será oferecida em:

- I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero até três anos de idade;
- II. pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

§ 1º - As instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino que oferecem educação infantil devem ser autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação, em processo próprio, mediante cumprimento da legislação específica.

§ 2º - As ações de educar e cuidar, na creche e pré-escola, devem ser complementadas pelas ações de saúde e assistência realizadas de forma articulada com os setores competentes.

Art. 42 - O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar, estimulando o processo de transformação da natureza e convivência social.

Parágrafo Único - O calendário e a jornada de efetivo trabalho escolar da educação infantil são definidos no projeto pedagógico da escola e em seu regimento, considerando a criança em suas necessidades e as características do contexto social local.

Art. 43 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

SEÇÃO III
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 44 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, bem como o desenvolvimento de reflexões sobre as contradições sociais.

Parágrafo Único - O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 45 - O Ensino religioso será ministrado nos termos da Lei nº 9475 de 22.07.1997 e parágrafos do Art. 162 da Constituição do Estado de Goiás.

Art. 46 - A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º - São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Em todos os casos as escolas estão sujeitas ao cumprimento do mínimo de oitocentas horas de efetivo trabalho escolar, excluído o período reservado para as provas finais, quando houver.

§ 3º - A ampliação do período de permanência do aluno na escola dar-se-á de forma progressiva, a partir da vigência desta Lei e sua implantação deverá ocorrer inicialmente nas escolas situadas nas áreas em que as condições econômicas, sociais e pedagógicas recomendarem.

SEÇÃO IV
DO ENSINO MÉDIO

Art. 47 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação em aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 48 - O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I do presente Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do educando;
- III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória,



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º - Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

SEÇÃO V
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 49 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º - O sistema de ensino estadual deve assegurar gratuitamente, nas escolas públicas, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 50 - O sistema estadual de ensino deverá manter cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo se realizarão:

I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos.

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames, regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 3º - Os exames supletivos a que se refere o caput deste artigo serão organizados e aplicados pela Secretaria de Estado da Educação e



**ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

Cultura, mediante regulamentação e autorização do Conselho Estadual de Educação.

**SEÇÃO VI
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Art. 51 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - A educação especial se constitui num conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos os alunos com necessidades especiais;

§ 2º - Por educandos portadores de necessidades especiais entende-se todas as crianças, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de suas características peculiares ou de suas dificuldades de aprendizagem, permanentes ou transitórias;

§ 3º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado e condições estruturais adequadas para atender às peculiaridades da clientela da educação especial;

§ 4º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular;

§ 5º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 52 - Os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II. aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com qualificação adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns.
- IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.

Art. 53 - O Conselho Estadual de Educação estabelecerá critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

§ 1º - O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na



**ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

§ 2º - Somente as escolas de educação especial de instituições privadas sem fins lucrativos, regularmente autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação, poderão receber apoio técnico e financeiro e a cedência de professores especializados do Poder Público Estadual, mediante processo formal analisado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura com vistas à celebração de convênios.

**CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Art. 54 - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo Único - O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 55 - A educação profissional tem por objetivos:

I- promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II- proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente ao nível médio, superior e de pós-graduação;

III- especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV- qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 56 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 57 - A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I- básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II- técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio.

III- tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 58 - A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo Único - As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total



**ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

da carga horária mínima deste nível de ensino, podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 59 - A formulação dos currículos plenos dos cursos de educação profissional de nível técnico obedecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

§ 1º - O Conselho Estadual de Educação deve complementar as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecer seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências por área profissional.

§ 2º - Podem ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes nacionais, desde que aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 3º - Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos experimentais poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 60 - O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 1º - Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

§ 2º - Para obter diploma de técnico de nível médio da educação profissional, o aluno deverá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 61 - As instituições públicas e privadas sem fins lucrativos apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministrarem educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

Art. 62 - Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, devem ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

**CAPÍTULO IV
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Art. 63 - A educação superior tem por finalidade:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI- estimular o conhecimento dos problemas sócio-econômicos das comunidades regionais e nacionais com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida humana;
- VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- VIII- prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Art. 64 - A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I- cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Art. 65 - As instituições de educação superior classificam-se, quanto à sua organização acadêmica, em:

- I- Universidades;
- II- Centros Universitários;
- III- Faculdades Integradas;
- IV- Faculdades;
- V- Institutos de Educação Superior ou Escolas Superiores.

Art. 66 - As universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e se caracterizam por:

- I- indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- II- produção intelectual institucionalizada;
- III- um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- IV- um terço do corpo docente em regime de tempo integral na mesma instituição.



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

§ 1º - A criação de cursos superiores de graduação ou a incorporação de cursos já existentes e em funcionamento em localidades distintas daquelas definidas no ato de reconhecimento ou credenciamento, por universidades que integram o sistema estadual de ensino, depende de autorização prévia do Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Os cursos de que trata o parágrafo anterior constituem novo campus e integrarão a universidade, devendo o conjunto assim formado observar o disposto no art. 52 da Lei nº 9394/96.

Art. 67 - A criação de universidades admitida na forma de parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9394/96 dar-se-á mediante a comprovação da existência de atividades de ensino e pesquisa tanto em áreas básicas como nas aplicadas.

Art. 68 - No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I- criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta lei, obedecendo às normas gerais da União;
- II- fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as normas gerais pertinentes;
- III- estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV- fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V- elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI- conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII- firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII- aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX- administrar os rendimentos e dele dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X- receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo Único - Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I- criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II- ampliação e diminuição de vagas;
- III- elaboração da programação dos cursos;
- IV- programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V- contratação e dispensa de professores;
- VI- planos de carreira docente.

Art. 69 - As universidades mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico de seu pessoal.



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

§ 1º - No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

- I- propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;
- II- elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;
- III- aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;
- IV- elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;
- V- adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;
- VI- realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;
- VII- efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º - Atribuições da autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação procedida pelo Poder Público, respeitados os critérios fixados pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 70 - Os Centros Universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico, oferecidas à comunidade escolar.

§ 1º - Os critérios para avaliação do desempenho das instituições de ensino superior, para efeito de credenciamento como centro universitário serão definidos pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Os centros universitários serão criados pela transformação de instituições de ensino superior integrantes do sistema estadual de ensino, já reconhecidas e em funcionamento, assegurados pelo poder público no projeto de transformação, os mecanismos operacionais e os recursos financeiros para melhoria do ensino por eles oferecidos, nos termos do *caput* deste artigo.

§ 3º - A organização de centros universitários será objeto de projeto específico analisado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, com Parecer favorável do Conselho Estadual de Educação e por decreto autorizativo do Governador do Estado.

Art. 71 - É admitida a organização de faculdades isoladas ou faculdades integradas.

Art. 72 - A autorização e o reconhecimento de cursos e respectivas habilitações e o credenciamento de instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino, organizadas sob quaisquer das formas previstas no art. 50 serão concedidos por tempo limitado, após processo regular de avaliação, segundo normas e critérios definidos pelo Conselho



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO



Estadual de Educação.

§ 1º - Os atos de autorização e reconhecimento de cursos e respectivas habilitações e de credenciamento de instituições de ensino superior far-se-ão mediante parecer favorável do Conselho Estadual de Educação e por decreto autorizativo do Governador do Estado.

§ 2º - Identificadas eventuais deficiências ou irregularidades quando da avaliação periódica dos cursos e respectivas habilitações e das instituições de ensino superior ou decorrentes de processo administrativo disciplinar concluído, e esgotado o prazo para saneamento, haverá reavaliação que poderá resultar em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, em desativação de cursos e habilitações, em descredenciamento ou em intervenção na instituição, na forma do § 1º do art. 46 da Lei nº 9394/96.

§ 3º - O Poder Executivo responsável pela manutenção da instituição de ensino, acompanhará o saneamento, devendo fornecer os recursos adicionais necessários à superação das deficiências.

Art. 73 - No exercício de sua função de supervisão do Sistema Estadual de Ensino, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura poderá determinar a intervenção com designação de dirigente pro-tempore, nas instituições de ensino superior, em decorrência de irregularidades constatadas em inquérito administrativo devidamente concluído.

Art. 74 - As instituições de ensino superior podem aceitar a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único - As transferências ex-officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 75 - As instituições de ensino superior, quando da ocorrência de vagas, podem abrir matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 76 - Anualmente, antes de cada período letivo, as instituições de ensino superior que integram o Sistema Estadual de Ensino devem publicar seus critérios de seleção de alunos, aberta a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente.

Parágrafo Único - As instituições de ensino superior, na ocasião do anúncio previsto no caput deste artigo, devem tomar públicos:

- a) o elenco dos cursos reconhecidos e dos cursos em processo de reconhecimento;
- b) a qualificação do seu corpo docente em efetivo exercício nos cursos de graduação;
- c) a descrição dos recursos materiais à disposição dos alunos, tais como laboratórios, acesso a rede de informação e acervo da Biblioteca;
- d) a descrição dos componentes curriculares e critérios de avaliação.

Art. 77 - Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º - A frequência é obrigatória para alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância.

§ 2º - Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento



**ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

nos estudos demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas definidas pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 3º - As instituições de ensino superior da rede pública devem oferecer, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno.

**TÍTULO IV
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
CAPÍTULO I
DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO**

Art. 78- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 79 - A formação de docentes para atuar na educação básica e em todas as suas modalidades far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, realizadas em universidades ou instituições de educação superior devidamente autorizadas e reconhecidas.

Parágrafo Único - É admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, no ensino especial e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, em caráter transitório, prevendo-se o atendimento prioritário dos professores leigos, até o fim da Década da Educação.

Art. 80 - A formação de docentes para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

§ 1º - É admitida como formação mínima para o exercício do magistério superior curso de especialização realizado em área de conhecimento afim.

§ 2º - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 81 - A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição do ensino, garantindo, nessa formação, a base comum nacional.

Art. 82 - As instituições de ensino superior manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, o ensino médio e a educação profissional, inclusive o curso Normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil, educação especial e para as



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

primeiras séries do ensino fundamental;

II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar ao exercício do magistério da educação básica e da educação profissional;

III- programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Parágrafo Único - Os programas mencionados nos incisos II e III deste artigo devem ser normatizados pelo Conselho Estadual de Educação, observadas as diretrizes e normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 83 - Aos profissionais integrantes da rede pública de ensino são garantidos pelo Poder Público, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério:

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- III- piso salarial e profissional;
- IV- condições de acesso aos cursos de aperfeiçoamento profissional;
- V- condições adequadas de trabalho

§ 1º - O piso salarial das carreiras do magistério público será definido nos respectivos Planos de Cargos e Salários nos termos do inciso V do art. 206 da Constituição Federal e legislação decorrente.

§ 2º - A remuneração dos profissionais da educação deverá ter como parâmetro a sua qualificação, e não o seu nível de atuação.

§ 3º - O poder público deverá garantir aos profissionais do seu quadro, em efetivo exercício no magistério:

- a) oportunidades de acesso e permanência aos cursos de pós-graduação, com licenciamento remunerado para esse fim.
- b) oportunidades de frequência a programas de educação continuada;

§ 4º - Do total da carga horária semanal docente, que atua na educação básica, será destinado, pelo menos, destinado trinta por cento para estudos, planejamento, avaliação, além de outras atividades previstas no projeto pedagógico da escola.

§ 5º - Os profissionais da educação da rede pública que frequentarem programas de educação continuada fora dos programas oficiais devem ter seus títulos avaliados por comissão de especialistas.

Art. 84 - Aos demais profissionais da educação, que exerçam funções de apoio administrativo e técnico, o poder público deverá assegurar plano de carreira, ingresso por concurso público, e condições para aperfeiçoamento e qualificação profissional.

Art. 85 - Para o exercício de quaisquer outras funções do magistério será exigida experiência de, no mínimo, dois anos de efetivo trabalho docente.

Art. 86 - Anualmente, os estabelecimentos de ensino da rede pública já existentes ou que forem criados devem informar o número de vagas existentes a serem preenchidas por concurso público.



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

TÍTULO V
DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 87 - Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- I- receita de impostos próprios do Estado e dos Municípios vinculados ao Sistema Estadual de Ensino;
- II- receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III- receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV- receita de incentivos fiscais;
- V- produto das aplicações financeiras, das disponibilidades, dos recursos públicos destinados à educação;
- VI- outros recursos previstos em lei;

Art. 88 - O Estado aplicará, anualmente, nunca menos de trinta por cento da receita de impostos e taxas, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pelo Estado aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Serão consideradas, excluídas as receitas de impostos mencionadas neste artigo, as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º - Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º - As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º - O repasse dos valores referidos neste artigo ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

- I- recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
- II- recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
- III- recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º - O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

§ 7º - A gestão dos recursos repassados ao órgão responsável pela educação será feita pelo departamento contábil do mesmo órgão.

Art. 89 - Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

- I- remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II- aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III- uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV- levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V- realização de atividades - meio necessárias ao funcionamento do sistema de ensino;
- VI- concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas.

VII- amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII- aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar;

Art. 90 - Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I- pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou quando efetivada fora do sistema de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II- subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III- formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV- programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V- obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI- pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 91 - Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento no disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 Ato das Disposições Transitórias, no art. 158 da Constituição do Estado de Goiás e demais legislação concernente.

Art. 92 - O Poder Executivo publicará, até trinta dias após o encerramento de cada bimestre, relatório resumido da execução orçamentária, nos termos do art. 165 da Constituição Federal e art. 110 da Constituição do Estado de Goiás.

Art. 93 - A ação supletiva e redistributiva do Estado será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir a oportunidade e a qualidade do ensino.

§ 1º- A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

esforço fiscal do Estado ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º - A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º - Com base nos critérios estabelecidos nos § 1º e 2º, o Estado poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

Art. 94 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I- comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II- apliquem seus excedentes financeiros na educação;

III- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV- prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos;

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 94 - A Secretaria de Estado da Educação e Cultura e o Conselho Estadual de Educação apoiarão a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios para dar atendimento ao ensino básico na área rural.

Art. 95- O reconhecimento de estabelecimento de ensino fundamental, médio e de educação infantil integrante do sistema estadual de ensino será atribuição do Conselho Estadual de Educação, após processo de avaliação.

Parágrafo único - O Conselho Estadual de Educação definirá, para efeito de reconhecimento, os critérios de avaliação, bem como os instrumentos técnicos para apuração dos resultados.

Art. 96 - As deliberações do Conselho Estadual de Educação, que não dependerem de homologação de autoridade superior, terão vigência imediata após a sua divulgação.

Art. 97 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

esforço fiscal do Estado ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º - A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º - Com base nos critérios estabelecidos nos § 1º e 2º, o Estado poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

Art. 94 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I- comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II- apliquem seus excedentes financeiros na educação;

III- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;

IV- prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos;

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 94 - A Secretaria de Estado da Educação e Cultura e o Conselho Estadual de Educação apoiarão a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios para dar atendimento ao ensino básico na área rural.

Art. 95 - O reconhecimento de estabelecimento de ensino fundamental, médio e de educação infantil integrante do sistema estadual de ensino será atribuição do Conselho Estadual de Educação, após processo de avaliação.

Parágrafo único - O Conselho Estadual de Educação definirá, para efeito de reconhecimento, os critérios de avaliação, bem como os instrumentos técnicos para apuração dos resultados.

Art. 96 - As deliberações do Conselho Estadual de Educação, que não dependerem de homologação de autoridade superior, terão vigência imediata após a sua divulgação.

Art. 97 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

cultural às comunidades indígenas e kalunga, desenvolvendo programas de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 103 - É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 104 - Os estágios curriculares dos cursos de nível médio e superior devem ser regulamentados pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único - O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Art. 105 - A equivalência de estudos do ensino militar deve ser normatizada pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 106 - Os discentes da educação superior podem ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, remunerada ou não, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 107 - As instituições de educação superior integrar-se-ão, também, na sua condição de agências de pesquisa, ao Fundo Estadual de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

Art. 108 - Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria pode exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos art. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 109 - Os estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino terão as seguintes denominações:

- I- Escola Estadual, quando ministrar o ensino fundamental ou o ensino fundamental e a educação infantil;
- II- Colégio Estadual quando ministrar o ensino médio, ainda que ofereça o ensino fundamental e a educação infantil;
- III- Centro Estadual de Educação Infantil, quando atender, exclusivamente, crianças de zero a seis anos de idade;
- IV- Centro Estadual de Educação Profissional, quando oferecer, exclusivamente, cursos de educação profissional.

§ 1º - As mesmas denominações devem ser estendidas às instituições municipais, substituindo a expressão estadual por municipal e às instituições particulares excluindo a expressão estadual.

§ 2º - O nome de fantasia deverá excluir aquelas designações que causem constrangimento ao usuário.

§ 3º - Manterão suas denominações atuais, por tradição histórica, o Lyceu de Goiás, o Lyceu de Goiânia, o Instituto de Educação de Campinas Presidente Castelo Branco e o Instituto de Educação de Goiás e



**ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

demais unidades escolares com denominação especial, desde que aprovada até a data de publicação desta lei.

**TÍTULO VII
DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

Art. 110 - Os estabelecimentos de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino devem adaptar seus Estatutos e Regimentos Internos aos dispositivos da Lei nº 9394/96 e nos desta lei, dentro do prazo a ser fixado pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 111 - A idade própria para cursar o ensino fundamental é de sete a quatorze anos.

§ 1º - É facultada a matrícula na primeira série do ensino fundamental ao aluno que completar seis anos até a data de sua inscrição.

§ 2º - Na escola pública a matrícula somente será realizada, conforme parágrafo anterior após comprovado o atendimento de todos os alunos com sete anos completos.

Art. 112 - A autorização de funcionamento da educação básica é da competência da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, observadas as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único - As instituições de educação infantil existentes ou que venham a ser criadas, e vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, devem ser autorizadas e cadastradas até 22 de dezembro de 1999.

Art. 113 - O Poder Público deve prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

Art. 114 - A Secretaria de Estado da Educação e Cultura, a partir da publicação desta lei, deve criar e implementar mecanismos inovadores de gestão dos estabelecimentos de educação profissional da rede pública, incluindo o regime de parcerias com outros organismos afins do poder público e da iniciativa privada.

Parágrafo único - O regime de parceria poderá ser constituído por meio de:

- a) convênios, acordos e outras formas previstas em lei;
- b) consórcio de gestão da educação profissional, criado por lei.

Art. 115 - O Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional deve criar condições para reestruturação da educação profissional no Estado de Goiás viabilizando os recursos para:

- a) melhoria e ampliação da oferta;
- b) implementação de sistemas de avaliação institucional;
- c) implantação de sistemas de informação e gerenciamento para melhor integração entre a escola e o setor produtivo;
- d) desenvolvimento de estudos de mercado e sua evolução;
- e) capacitação de recursos humanos.

Art. 116 - É admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e nas diferentes modalidades de educação, em caráter transitório,



ESTADO DE GOIÁS
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

até o final da Década da Educação, o Curso Normal de nível médio.

Art. 117 - A implantação das instituições de ensino superior, criadas por lei e não instaladas até a data de publicação desta lei será objeto de reavaliação, de acordo com o conjunto de critérios e condições sócio-econômicas e culturais definidos pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Superior, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura.

Art. 118 - O Poder Público Estadual tem prazo de cento e oitenta dias, a contar da data de publicação desta Lei para adequar os Planos de Carreira e Vencimento do Pessoal do Magistério Público.

Art. 119 - No prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura encaminhará à Assembléia Legislativa para aprovação o Plano Estadual de Educação, com diretrizes e metas para o período de oito anos.

Art. 120 - Fica revogada a Lei nº 8780, de 23 de janeiro de 1980.

Art. 121 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.