

**DÉBORA MÁRCIA DE AMORIM**

**A participação dos Conselhos de Educação nas  
políticas públicas dos municípios: um estudo a partir  
de experiências do Conselho Municipal de Educação  
de Uberlândia**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
2005**

**DÉBORA MÁRCIA DE AMORIM**

**A participação dos Conselhos de Educação nas  
políticas públicas dos municípios: um estudo a partir  
de experiências do Conselho Municipal de Educação  
de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Vieira Silva.

Comissão Julgadora;

---

---

---

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
2005**

*FICHA CATALOGRÁFICA*

A524p Amorim, Débora Márcia de, 1972-  
A participação dos conselhos de educação nas políticas públicas dos municípios: um estudo a partir de experiências do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia / Débora Márcia de Amorim. - Uberlândia, 2005.  
126f. : il.  
Orientador: Maria Vieira Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.  
1. Conselhos de educação - Teses. 2. Neoliberalismo - Teses. 3. Escolas - Descentralização. I. Silva, Maria Vieira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37.014.63 (043.3)

# **Dedicatória**

**Aos meus pais, irmãs e amigos,  
pelo carinho e compreensão.**

# Agradecimentos

Ao professor Dr. Marcelo Soares Silva, por ter oferecido a mim a primeira oportunidade de realizar uma pesquisa que mudou os rumos de minha vida acadêmica.

A professora Dr. Maria Vieira Silva que, durante estes dois últimos anos, me auxiliou e estimulou nos momentos mais difíceis.

A secretária do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, Elizete, pelo acesso às informações e carinho no atendimento.

À Elisa F. Guedes, pelas palavras de carinho e estímulo, durante meus momentos de angústia.

E a todos os amigos e amigas que compreenderam minha ausência.

## Sumário

LISTA DE SÍMBOLOS.....	06
RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	17

### **Capítulo I**

A CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	33
--	----

### **Capítulo II**

NEOLIBERALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO.....	51
--	----

### **Capítulo III**

A FORMAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO.....	71
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
---------------------------------	-----

## **LISTA DE SIGLAS**

1. ADUFU – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia
2. CEMEPE – Centro Municipal de estudos educacionais – Julieta Diniz
3. CME – Conselho Municipal de Educação
4. CRESS- Conselho Regional do Serviço Social
5. DCE-UFU- Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Uberlândia
6. DCE-UNIT- Diretório Central dos Estudante do Centro Universitário do Triângulo
7. DIASE- Divisão de Assistência ao Estudante
8. FUNDEB –Fundo de Manutenção Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica
9. FUNDEF – Fundo de Manutenção Desenvolvimento e Valorização do Ensino Fundamental
10. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
11. 40<sup>a</sup> SRE – Superintendência Regional de Ensino
12. Sind- UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
13. SINTRASP – Sindicato dos Trabalhadores Servidores Públicos Municipais
14. UESU – União dos Estudantes Secundaristas de Uberlândia
15. UFU- Universidade Federal de Uberlândia
16. SESI – Serviço Social da Indústria

## RESUMO

### **A participação dos Conselhos de Educação nas políticas públicas dos municípios: um estudo a partir de experiências do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia**

Palavras Chaves: Neoliberalismo- Descentralização- Conselhos Municipais

Criados no Brasil, ainda no período Imperial, os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação tiveram uma longa trajetória de avanços e retrocessos em suas funções e diretrizes, até chegar ao que se conhece hoje. Em princípio, serviram aos interesses da Igreja Católica e às políticas locais de determinados municípios, em seguida, foram readaptados pelo Governo Nacional, como instrumentos, em nível técnico, para dar sustentação às políticas desenvolvimentistas e populistas do regime ditatorial. Já no Regime Militar, serviram de instrumentos de controle e fiscalização. Contudo, a partir da década de 1980, os mesmos adquiriram uma nova roupagem, pois passaram a ser constituídos como órgãos de luta e apoio para os movimentos sociais. Já na década de 1990, a constituição dos Conselhos Educacionais passaram a fazer parte das políticas públicas neoliberais, visando dar sustentação às suas propostas de descentralização. No entanto, o princípio da Democracia Participativa também interferiu no processo de efetivação dos mesmos, principalmente em nível local, como no caso do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia. Portanto, esta pesquisa buscou compreender como foi o processo de constituição e efetivação do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, numa gestão caracterizada por uma Democracia Liberal e numa gestão assinalada por uma Democracia Participativa. Metodologicamente, buscou-se a pesquisa qualitativa, por meio de análises do aparato legal normativo, pesquisa bibliográfica e análise das atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia. A partir disso, foi possível inferir que a busca pela democratização do ensino via Conselho Municipal de Educação, ainda depende de posturas políticas, que permitam a colaboração recíproca entre as diferentes esferas do governo e sociedade civil, deixando de lado interesses particulares e propostas que visam levar a educação para o mercado de consumo.



## **Abstract**

### **Participation of Education Councils on municipal public policies: a study base don the experiences of Uberlândia's Municipal Education Council**

Speak key: Neo-liberal- Decentralization- Councils Municipais

National, State and Municipal Education Councils were created in Brazil, during the Imperial period, and had a long history of advances and backtracking due to its functions and guidelines, until it arrived at what is known today. In the beginning, the councils served the purposes of the Catholic Church and the local policies of certain municipalities, to be subsequently re-oriented by the National Government, as instruments, at the technical level, to support the development and popular policies of the dictatorial regime. During the Military Regime, they served as monitoring and control instruments. However, after the 80's, they acquired new colors, because they consisted of struggle and support for the social movements. In the 90's, the constitutions of the Educational Councils became part of the neo-liberal public policies, having as objective the sustainement of its decentralization proposals. However, the principle of Parcipative Democracy also interfered in their effective process, especially at the local level, such as was the case with the Municipal Education Council of Uberlândia. Therefore, this research studied the constitution and establishment of the Municipal Education Council of Uberlândia, in a government characterized by a Liberal Democracy and in one marked by the Participative Democracy. Methodologicaly, a qualitative research was done, by analyses of the normative legal apparatus, literature research and analysis of the minutes of the Municipal Educational Council of Uberlândia meetings. From these it was possible to infer that the search for the education democratization via Municipal Council of Education, still depends on political gestures, which favor a reciprocal collaborations among the different government and civil society spheres, leaving aside the private interests and proposals that want to bring the education to the consumer market.

## **INTRODUÇÃO**

### **DEMOCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR**

Democracia é uma reunião onde grupos e classes sociais se contrapõem com diferentes forças e diferentes objetivos para viabilizar seus projetos antagônicos de ação política, contraposição da qual sairá vencedor, o grupo que poder transformar seus trunfos e suas posições em regras do jogo, abrindo caminho para a legitimação de seus objetivos. (Costa, 1997, p.13).

A democratização da escola tem sido uma das propostas mais requisitadas no debate educacional brasileiro, desde que a sociedade passou pelo reordenamento do campo social, político e econômico, a partir da década de 1980, com o fim do regime militar. Neste contexto, a busca de ideais democráticos retornou como uma oposição ao autoritarismo dos regimes militares e, antídoto, para as crises econômicas e para os problemas relacionados á Educação.

A escola, nesse processo de redemocratização da sociedade brasileira, passou a ser um centro de debates, na busca pela liberdade, igualdade, autonomia e a participação, de modo que a democratização fosse levada também aos processos decisórios, e estes estivessem ligados aos interesses das classes marginalizadas. Diante disso, a idéia de democratização, via participação, passou a fazer parte do cenário educacional.

Contudo, há na área da educação brasileira a tendência em restringir o universo dos sujeitos envolvidos no processo educacional a um só segmento, *a comunidade escolar*, representada pelos dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas. E, quando se fala para a comunidade em abertura das escolas, visando a participação, os pais são os sujeitos principais. Em raros casos, há a participação de outras categorias, expressas nas instituições do próprio bairro ou comunidade, que se articulam com a escola, como os Sindicatos, os Conselhos Escolares, os Conselhos Municipais, as Associações de Docentes, dentre outros.

Um dos espaços públicos que pode viabilizar a participação de novas categorias nas políticas públicas, voltadas para o universo educacional, está nos Conselhos Municipais de Educação – CME, que passaram, a partir da década de 1990 do século passado, a fazer parte dos discursos e das políticas governamentais.

Nesse contexto, o Conselho Municipal de Educação – CME de Uberlândia assumiu elevada importância por ser na atualidade, no discurso e nas políticas públicas do município, um canal de participação, que articula representantes da população e representantes do poder público, na busca da construção de um ensino democrático.

Tem-se como pressuposto que o Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, além de representar um espaço de negociação de conflitos e resolução de problemas educacionais, tornou-se um importante fórum para garantir a participação de todos os segmentos, envolvidos no processo educativo, e ainda permitir a construção de diretrizes para as políticas públicas de educação no Município.

A problemática analisada neste trabalho está ancorada em pelo menos três inquietações, traduzidas nas seguintes questões: Quais as bases políticas que propiciaram a gênese da formação do Conselho Municipal de Educação em Uberlândia? Qual sua plataforma de trabalho na elaboração e implementação de políticas públicas de educação para o município? E qual o papel do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia no processo de democratização da educação do município?

A escolha deste tema partiu das pesquisas que a pesquisadora fez na área das Políticas Públicas, por três anos, enquanto aluna do curso de graduação em Pedagogia. A primeira pesquisa foi realizada de 1999 a 2001, intitulada: *Pelos caminhos da democratização da gestão da escola pública: um estudo sobre o processo de escolha e atuação dos dirigentes escolares em Minas Gerais*.

Com esta pesquisa<sup>1</sup>, pôde-se constatar que houve, por parte do Conselho Municipal de Educação, discussões sobre o processo de eleição dos dirigentes escolares da rede municipal, no sentido de que a mesma apontava para a superação de práticas clientelistas, de acordo com os interesses de partidos e grupos específicos.

Segundo representante da Câmara:

O projeto de eleição para diretores das escolas municipais foi entregue à procuradoria. O prefeito Zaire Rezende garantiu que apresentaria o projeto na Câmara como proposta do Executivo, caberá a SME definir a data para realização das eleições. (Ata, CME, 2001, p.58)

Aos dezoito dias do mês de setembro do ano 2001 realizou-se a vigésima sétima reunião do Conselho Municipal de Educação (...), após leitura e aprovação da ata o presidente passou a palavra para a assessora pedagógica da SME, a qual fez uma apresentação dos resultados obtidos no Planejamento Participativo, realizado no mês de maio deste ano (...), em linhas gerais, (...) salientou que a SME está encaminhando algumas ações como: Eleição direta de diretores. (ATA, CME, 2001, p. 60)

Contudo, ao final da pesquisa<sup>2</sup>, verificou-se que um dos caminhos para a democratização da gestão escolar pode estar no processo de eleição dos dirigentes escolares, desde que a comunidade participe das deliberações efetivadas pelo diretor eleito, pois a participação somente na escolha do mesmo não garante a democratização da escola.

---

<sup>1</sup> Pelos caminhos da democratização da gestão da escola pública: um estudo sobre o processo de escolha e atuação dos dirigentes escolares em Minas Gerais

<sup>2</sup> Idem

Por isso, ainda que se reconheça a importância desse componente, ficou evidente que a simples mudança na forma de escolha não foi suficiente para se alterar as estruturas e relações de poder, no interior da escola.

De 2000 a 2001, a pesquisadora realizou a segunda pesquisa<sup>3</sup> com o título: *Os processos de descentralização do ensino e suas implicações na gestão da escola e na atuação dos dirigentes escolares em Uberlândia*.

Esta propiciou a comprovação de que as políticas realizadas, no sentido de promover a descentralização do ensino em Minas Gerais, contou com reformas que visavam, a partir de 1991, com o Governo de Hélio Garcia, a Autonomia Escolar, através da avaliação das unidades escolares, da capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e da integração com os municípios, objetivando o máximo de eficiência com o mínimo de custos.

Também foi possível confirmar que a LDB - 9.394/96, em seu Artigo 11, estabeleceu a criação do Sistema Municipal de Ensino, dando competência aos municípios para “*organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seu sistema de ensino*”, bem como elaborar normas para seu funcionamento. Conforme este dispositivo legal foram consolidadas medidas, visando a integração do município com o Estado, mediante regime de cooperação.

Desta forma, a LDB – 9.394/96 consolidou em seu Artigo 14, título IV, a *Organização da Educação Nacional* e a temática sobre a criação dos Conselhos Municipais de Educação.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com 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 (Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

---

<sup>3</sup> Visando dar continuidade à pesquisa realizada no período de 1999 a 2001.

Assim ficou instituída, por meio do referido dispositivo legal, a participação da comunidade escolar na elaboração de instrumentos que orientarão as práticas do cotidiano escolar, como os Projetos Políticos Pedagógicos, o que conseqüentemente pode-se contribuir com a consolidação da autonomia das instituições escolares, além de possibilitar a participação da mesma em conselhos, vistos como um espaço que não existe somente por definições legais, e sim como instrumentos que podem garantir a efetivação de interesses coletivos.

Desde então, os Conselhos passaram a se apresentar como aliados das Prefeituras Municipais, na tarefa de organizar os sistemas de ensino e atuar como:

Órgãos Consultivos, Deliberativos, Normativos e Fiscalizadores. Os Conselhos foram criados para propor e assegurar as diretrizes das políticas de educação dos municípios, garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens e adultos em escolas de qualidade. E, sendo a educação escolar um serviço público e de finalidade universal, é no ensino público que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinção. (Cury, 2001, p. 45)

Segundo Cury (2000), a palavra conselho vem do latim *Consilium*, que provém do verbo *Consule/Consulere* e significa ouvir alguém ou submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso.

Como espaço de desprendimento e desenvolvimento do espírito público, o Conselho amplia o conceito de participação e torna-se um espaço diferenciado pela composição de seus membros. Normalmente, são órgãos Colegiados com atribuições variadas em aspectos normativos, consultivos e deliberativos e canais democráticos que articulam a participação dos representantes da comunidade com os membros do poder público.

Assim, a análise das políticas e práticas do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, proposta nesta investigação, organizou-se a partir dos seguintes objetivos:

- Analisar as políticas de descentralização, adotadas pelo Estado brasileiro e suas influências no Estado de Minas, a partir da década de 1990, visando a autonomia de seus municípios por meio de reformas.
- Refletir sobre o papel e atuação do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, no processo de democratização do ensino e das diretrizes das políticas públicas de educação no município.

Tais objetivos propostos possibilitaram, mediante a pesquisa empírica e documental, apreender a dinâmica da estrutura e funcionamento do Conselho Municipal de Uberlândia, enfocando os direcionamentos deste fórum, enquanto instância propositiva, consultiva e deliberativa no cenário educacional da realidade uberlandense.

## **DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para compreender a problemática em questão, o presente estudo realizou-se no campo da Pesquisa Qualitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui algumas características que podem ser identificadas desta forma:

- A fonte direta dos dados é o campo de investigação e o investigador é o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens.
- Busca-se o processo não o resultado ou o produto.
- Procura-se analisar os dados de forma indutiva, ou seja, as abstrações são construídas a medida que os dados forem recolhidos e agrupados.

- Visa-se o significado, ou seja, há preocupação com o que os sujeitos experimentam, interpretam suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem.

Para a obtenção dos dados referentes ao Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, ocorreu em princípio uma pesquisa bibliográfica sobre o objeto investigado.

Esse procedimento teve como objetivo a tentativa de esclarecer a etimologia do conceito conselho e fazer um levantamento sobre o que já havia sido publicado sobre o assunto.

No entanto, pode ser verificado que pouco foi produzido sobre o assunto, dificultando o diálogo com outras pesquisas sobre o objeto investigado. Neste sentido, por um lado, este trabalho contribui com a minimização desta lacuna, no campo investigativo das políticas educacionais, por outro lado, constitui-se também como uma importante referência analítica sobre as políticas públicas de educação do município em questão.

Ainda compôs o quadro da pesquisa bibliográfica, teses, dissertações, livros e artigos produzidos, no período de 1990 a 2003, com o objetivo de oferecer sustentação teórica ao objeto investigado.

Além disso, foram feitas consultas ao aparato legal normativo para se compreender quais as leis nacionais, estaduais e municipais que regulamentam e dão sustentação à criação dos Conselhos Municipais de Educação-CME.

Além do aparato jurídico normativo, constituiu-se também em objeto de investigação as atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, realizadas durante o período de 1999 a 2004, disponíveis na Prefeitura Municipal de Uberlândia, perfazendo um total de 73 reuniões; tais documentos tornaram-se, pois importantes referenciais empíricos para a pesquisa e foram analisados da seguinte forma:

No primeiro contato, foi observada a média das reuniões realizadas, ou seja, sua periodicidade, e quais os assuntos abordados. Em seguida, os assuntos foram classificados em *pontuais e estruturais*.



Foram considerados assuntos *pontuais*<sup>4</sup>, aqueles referentes a questões que abordam temas ligados ao cotidiano das instituições escolares do município, como: indisciplina, reformas das escolas, críticas, denúncias sobre oferta de vagas, transporte, etc...

Os assuntos de natureza *estruturais*<sup>5</sup> foram classificados de acordo com sua complexidade e por estarem ligados às políticas públicas voltadas para o sistema educacional do município como: Plano Municipal de Educação, Sistema Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico para as escolas municipais, Eleição de Diretores Escolares, Municipalização da Educação Infantil, elaboração do Regimento Interno do CME-Uberlândia e outros.

Como esta pesquisa foi pautada numa abordagem qualitativa, houve a participação da pesquisadora, por meio de observações diretas das reuniões do Conselho Municipal de Uberlândia, quando foi possível verificar que, como em qualquer outro agrupamento social, o CME estava composto por pessoas com interesses diversos ligados a partidos, à comunidade, às posições hierárquicas, enfim às concepções marcadas por conotações individuais e coletivas.

Verificou-se também, através da observação direta, a dinâmica de funcionamento das reuniões do CME de Uberlândia, no que concerne à frequência dos assuntos tratados, sua natureza e os procedimentos adotados na abordagem dos mesmos, considerando sua continuidade, desdobramentos e conclusões.

Por fim, na leitura e análise das atas, foram pontuadas as falas dos conselheiros durante as reuniões, por meio de gráficos, visando identificar como ocorreu o processo de participação deles na formulação e deliberação das políticas públicas educacionais, voltadas para o município.

---

<sup>4</sup> O termo pontual, refere-se à regularidade que determinados temas aparecem e a necessidade de ocorrer uma intervenção direta sobre o mesmo.

<sup>5</sup> O termo estrutural, designa um conjunto de elementos solidários entre si, ou cuja as partes são funções umas das outras. Cada um dos componentes se acham relacionados com os demais e com a totalidade. Lalande (1996)

## DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Visando adquirir subsídios teóricos para o procedimento de investigação, houve a necessidade de se identificar algumas categorias de análise. Segundo Vala (1986), a categorização é uma tarefa que visa reduzir a complexidade do todo, trata-se de elementos que são produto das condições históricas em que as categorias estão inseridas.

Assim, diante das pesquisas bibliográficas, houve o afloramento destas categorias, como: participação, representatividade, democratização.

### DA PARTICIPAÇÃO

A participação está em voga. Está nos lábios de todos. Mas como muitas palavras da moda, ela é vaga. Todos a desejam, mas não está absolutamente claro o que ela é; e os prováveis participantes não estão muitas vezes satisfeitos com todas as tentativas para satisfazer suas pretensões (Lucas, 1985, p.107)

A expressão participação é usada para designar uma variada série de atividades, como: o ato do voto, a militância num partido político, a participação em manifestações, a contribuição para certa agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício, etc.

Segundo Bobbio (1994), o uso da expressão participação política reflete praxes orientações e processos típicos das democracias ocidentais, porém os estudos sobre o assunto derivam de pesquisas que ocorrem em um número limitado de países ocidentais, assim, a matriz cultural destes estudos fez com que nem sempre fosse possível transferi-los para contextos diferentes.

Desta forma, o conceito participação se difere quando aplicado a sociedades em via de desenvolvimento e a sociedades desenvolvidas e possuidoras de certa tradição democrática, como nos EUA, porque, segundo Bobbio (1994), a inserção de grandes massas nos mecanismos da vida pública é recente, o Sufrágio Universal e a igualdade de voto também só foram conquistados no início do século XX.

Outro fato relevante, refere-se aos partidos políticos que também são instituições recentes e, em certos países, sua existência é nula.

Portanto, o termo participação sugere diferentes interpretações, já que se pode participar ou tomar parte de alguma coisa, de modo bem diferente, desde espectador marginal até protagonista de destaque.

Há três formas de participação, segundo Bobbio (1994);

- A) *Presencial* - é a forma menos intensa e mais marginal de participação política. Trata-se de comportamentos essencialmente receptivo ou passivo, como a presença em reuniões, exposição voluntária, ou participações onde o indivíduo não faz qualquer contribuição pessoal.
- B) *Ativação* – nesta, o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização política, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente de que é incumbido de vez em quando.
- C) *Participação estrita* – ocorre em situações onde o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. Na maioria dos casos, a participação é indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente.

Como o ideal democrático supõe cidadãos atentos á evolução da coisa pública, pressupõe-se que os sujeitos estejam informados dos acontecimentos políticos que ocorrem em seu cotidiano. Contudo, várias pesquisas têm demonstrado que a realidade é bem diferente, pois o interesse pela política está circunscrito a um círculo limitado de pessoas.

De acordo com Bobbio (1994), novas formas de participação estão se configurando, através da participação em manifestações de protestos, marchas, ocupações de edifícios, fazendas e outros.

Assim, o conceito participação pode ser observado, tanto nas práticas cotidianas da sociedade civil, quer seja nos sindicatos, nos movimentos sociais, como nos discursos e práticas das políticas estatais, com sentidos e significados distintos.

Portanto, dependendo da época e da conjuntura histórica, o conceito aparece ligado a outros temas como democratização, cidadania, representatividade, organização e conscientização.

Segundo Ghon (2003), vários teóricos conceitualizam a participação, mas pode-se analisá-la em três níveis:

1. O conceitual - varia segundo o paradigma que representa possuir alto grau de ambigüidade;
2. Político - que é o enfoque abordado nesta pesquisa, pois está associado a processos de democratização em curso ou lutas para sua obtenção. Por outro lado, pode ser utilizado como um discurso mistificador, em busca de integração social de indivíduos (controle social);
3. Práticas sociais: processo social, ações concretas presentes nas lutas, movimentos e organizações.

Também existem diversas formas de se entender o conceito participação. Algumas são clássicas e deram origem a interpretações, significadas e estratégias diferentes, segundo Werle (2003).

Na concepção liberal, a participação visa o fortalecimento da sociedade civil, para que o estado não interfira em seu desenvolvimento. O que se busca é a satisfação das necessidades individuais.

Na concepção corporativista, a participação é entendida como um movimento espontâneo dos indivíduos, visando criar o “Bem Comum”. Nesta, a razão de participar está fora dos indivíduos, ou seja, está além de seus interesses pessoais.

Já na participação comunitária, ocorre o fortalecimento da sociedade através da interação dos órgãos representativos. Nesta, os grupos organizados participam no interior dos aparelhos de poder de modo que as esferas do público e do privado se fundem.

Segundo Ghon (2003), a questão da participação política no Brasil é tema presente desde as lutas da colônia contra a metrópole, passando pelas lutas contra a escravidão e pelo sindicalismo anarquista nas primeiras décadas deste século.

Porém, (...) a participação política, estimulada por políticas públicas estatais, surgiu a partir da idéia da participação comunitária, no início do século XX, como um componente ideológico e prático do movimento dos centros comunitários de saúde norte-americanos. Tal movimento nasceu com o objetivo de no âmbito da assistência sanitária, indivíduos e grupos, darem respostas ao crescente problema da relação entre pobreza e doença. Na América latina a proposta teve pouca repercussão na época. Nos anos 50, apareceu a proposta de desenvolvimento da comunidade criada por instituições americanas envolvidas com a política de ajuda e sedução dos países subdesenvolvidos no contexto da guerra fria. (Ghon, 2003, p.49)

No entanto, a participação dos indivíduos nos processos de elaboração de estratégias e de tomada de decisões, no Brasil, só apareceram na década de 1980, após o fim da Ditadura Militar, em propostas associadas aos movimentos populares, em atuação conjunta com comunidades eclesiais de base, oposições sindicais, algumas categorias profissionais do funcionalismo público, associações de moradores, etc.

Na década de 1980, a participação popular foi definida como esforços organizados para aumentar o controle sobre os recursos e instituições que controlavam a vida em sociedade. Esses esforços deveriam partir da sociedade civil organizada em movimentos e

associações comunitárias, como os conselhos comunitários, os da saúde, transporte, escolares, etc.

Este foi um período de luta nacional pelo acesso e reconhecimento dos direitos sociais econômicos e políticos dos setores populares. No plano geral, buscava-se o direito a eleger representantes para cargos públicos, o direito de se manifestar e de se organizar livremente.

Tratava-se de mudar as regras do controle social e de alterar a forma de fazer política no país. O clamor a participação era geral e não se restringia aos setores populares. (...) O fim do regime militar e a volta das eleições. Com legítimos representantes da sociedade civil, eram os objetivos centrais de todas as ações. (Ghon, 2003, p.50)

A participação era vista como se estivesse associada à organização política dos trabalhadores, devendo atender a dois princípios:

Estabelecer e ordenar o que reivindicar e que direitos conquistar. Estabelecer formas de arregimentação de forças políticas próprias que sustentem as reivindicações e a conquista dos direitos.(Ghon, 2003, p.51)

A participação tornou-se um dos principais termos articuladores no repertório das demandas e dos movimentos sociais e, segundo Ghon (2003),

A participação envolvia mais que a demanda: envolvia a criação de canais e disso resultou as discussões sobre como e quais seriam esses canais. Assim, já se começava a delinear uma discussão sobre os conselhos.(Ghon, 2003, p51).

Assim, na década de 1980 do século passado, devido às reivindicações populares, houve várias conquistas, entre elas: a construção de um campo democrático, formado por movimentos populares e por movimentos sociais, como: os movimentos de mulheres, de negros, ecológicos e outros.

Houve o desenvolvimento de uma cultura política de mobilização e de pressão e conquistas de canais de participação populares em assuntos que diziam respeito à coisa pública.

A criação destes novos canais de participação colocou os sujeitos em novos processos de reivindicações, no interior dos órgãos públicos; tratava-se de saber negociar com os governos constituídos.

Porém, com o exercício dessas novas práticas, também vieram à tona, as dificuldades, os limites e as novas exigências dadas pelas novas conjunturas econômicas, sociais e políticas.

E estas decorriam, de problemas enraizados na própria cultura política nacional, onde predominavam valores clientelistas e paternalistas, fazendo com que a resolução de problemas e conflitos, fossem feitos por meio de procedimentos que privilegiavam interesses particulares. (Ghon, 2003,p.53)

A idéia presente nas políticas de participação popular nos anos de 1980:

Era a de que as políticas de participação, deveriam ser incorporadas ao planejamento administrativo, desde que se considerasse o planejamento de forma diferente do que elaborado durante os anos de 70 ou seja que ele não se realizasse de cima para baixo nem de fora para dentro, pois a comunidade era vista em termos de força popular que, por meio de mecanismos de atuação política poderiam realizar uma participação concreta nas decisões do poder político. Participação não para discutir planejamento com técnicos, mas para beneficiar-se do planejamento programado em razão de sua força no contexto do poder. (Ghon, 2003, p.54)

Portanto, as políticas dos anos de 1980, do século passado, também possibilitaram a construção de outras dimensões para a categoria participação. Para os que buscavam a redemocratização do Estado, no início, o processo concentrou-se na figura dos conselhos que

deveriam ter caráter consultivo; para auxiliar a população, normativo/representativo, com poder de decisão.

Assim, a participação da população nas estruturas de conselhos, acabou por gerar novas ações políticas em que a construção dos interesses passou por articulações e mediações que possibilitaram o surgimento da vontade coletiva.

Desta forma, a participação teve como conotação a ocupação de espaços físicos para que se fizesse ouvir outras vozes, além daquelas que estavam no poder para que se democratizasse a sociedade.

Portanto, essa busca de participação através dos conselhos concentrou-se nas administrações locais, por intermédio de grupos de pressão aos governadores, deputados e representantes do legislativo federal, na busca de se construir uma nova institucionalidade para o país, para os estados e para os municípios, que contemplasse novas leis mais democráticas.

## DA DEMOCRACIA

Quanto ao conceito de democracia, é importante ressaltar que este sofreu muitas alterações, desde o momento em que foi criado.

Foi na organização social e política da Antiga Grécia que surgiu o que hoje conhecemos como democracia, Costa (1997). Para os gregos, democracia era a garantia à cidadania para as novas classes que estavam surgindo, ricos comerciantes e militares.

Esta garantia significava a participação nas decisões políticas para o bom funcionamento e desenvolvimento da cidade. Neste processo, os escravos, as mulheres, os estrangeiros, os pastores e os servos ficavam completamente excluídos.

Já os romanos criaram a República, onde os interesses do Estado se sobrepunham a qualquer minoria, mas mantiveram as diferenças sociais.



Durante a Idade Média, a Igreja Católica dominou toda a Europa; o poder ficou com os grandes proprietários de terras e as cidades perderam importância.

Já no Renascimento, segundo Costa (1997), o desenvolvimento das cidades e do comércio fez com que a classe dos ricos comerciantes passassem a reivindicar participação nas decisões políticas. Sob o impulso da burguesia, a República tornou a ser implantada como forma de governo. Quanto ao povo, este foi excluído das decisões políticas.

Com a afirmação da burguesia, entre o século XV e o século XVIII, o homem procurou se libertar da opressão e da tirania a qual estava submetido pela Igreja Católica, e passou a buscar sua liberdade e autonomia.

Assim, veio à tona as revoluções burguesas, sendo que a mais conhecida foi a Revolução Francesa, que se fez através do lema: *“Igualdade, Liberdade e Fraternidade”*. Desse modo, a democracia liberal foi instaurada e, com ela, os ideais de liberdade política e a soberania do Estado.

A democracia, nesse momento, submeteu a população a sua jurisdição, ao sentimento de nacionalismo e aos projetos de desenvolvimento econômico, além de passar a expressar igualdade civil e jurídica, deixando de lado a igualdade social e econômica, determinando que o governo da sociedade deveria estar a cargo do povo.

A partir desse fato, os ideais da democracia representativa foram legitimados, por acreditarem que o alcance de uma eleição determinaria se o regime político adotado seria democrático ou não.

No século XIX, segundo Bobbio (1994), as discussões sobre a democracia desenvolveram-se através do confronto entre doutrinas políticas dominantes, referentes ao liberalismo e ao socialismo.

Na concepção liberal, o ponto de partida era dado por Benjamin Constant, uma vez que para ele, a liberdade individual em relação ao Estado é a liberdade entendida como

participação direta na formação das leis, através do corpo político, cuja máxima expressão está na assembleia dos cidadãos.

Contudo, a única forma de democracia compatível com o Estado liberal, que garante e reconhece alguns direitos fundamentais como liberdade de pensamento, religião, imprensa e outros, seria a democracia representativa ou parlamentar. Nesta concepção liberal de democracia, a participação do poder político é efetivado através da liberdade individual.

Na democracia dos regimes representativos, há duas direções, segundo Bobbio (1994):

- a) No alargamento do direito ao voto, que era restrito a uma pequena parte dos cidadãos, com base em critérios fundados sobre o censo, cultura e sexo e, que, em seguida, foi se estendendo para todos os cidadãos, através do sufrágio universal.
- b) Na multiplicação dos representativos que, num primeiro tempo, se limitaram a uma das duas assembleias legislativas e, depois, se estenderam aos órgãos de poder local.

Já no século XX, a ideia de democracia representativa aliou-se ao plano de expansão do capitalismo. O Estado passou a interferir na economia, na política e na sociedade e ao povo, coube apenas o direito ao voto e não a participação na elaboração das decisões de seus eleitos.

Ser democrata, no século XX, já não era ser defensor do bom funcionamento das cidades, como na Grécia, ou ser defensor dos interesses do Estado como em Roma, e, muito menos, ser defensor de interesses revolucionários, como no século XVIII e XIX, pois, no século XX, a democracia assumiu um lugar central no campo político, principalmente após o final de cada uma das grandes guerras mundiais e ao longo da guerra fria.

O debate travado em torno da questão da democracia, no século XX, segundo Santos (2003), centrou-se, por um lado, na deseabilidade da democracia como forma de governo e,

por outro lado, na proposta que se tornou hegemônica, implicando na restrição das formas de participação e soberania, em favor de um procedimento eleitoral, para a formação de governos.

Diante deste debate, segundo Santos (2003), também se discutia modelos de democracia alternativos ao modelo liberal: a democracia participativa, a democracia popular e a democracia desenvolvimentista.

Porém, à medida que os debates avançavam, diz Santos (2003), houve, por parte de Joseph Shumpeter, a elaboração da concepção sobre democracia hegemônica, cujos principais elementos apontavam para a valorização positiva da apatia política, já que, segundo Shumpeter, o cidadão comum não tinha capacidade ou interesse político, a não ser para escolher os líderes que tomariam as decisões políticas.

A expansão desta concepção hegemônica de democracia liberal coincidiu com uma crise nos países desenvolvidos, onde mais se tinha consolidado esse modelo. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, o processo de globalização neoliberal proporcionou a ocorrência de uma nova ênfase na democracia local, no interior do Estado, o que permitiu a recuperação de tradições participativas, diante das tentativas de se construir uma identidade nacional homogênea.

Assim, o conceito de democracia identificado nas análises desta pesquisa está contemplando duas concepções, de um lado, a concepção de democracia liberal e, de outro, a democracia participativa; sendo esta última, a que permitiu melhor compreensão do objeto investigado, por ter assumido dinâmicas diferenciadas e ser protagonizada por comunidades ou grupos locais.

Desta forma, o conceito que irá referenciar as análises desta pesquisa está na democracia participativa, sem deixar de considerar que as mudanças sociais, políticas e econômicas, ocorridas pela adoção de políticas neoliberais globalizadas, têm favorecido, o que Santos (2003) denomina de formas atuais de globalização contra – hegemônica que é

toda iniciativa que resiste e cria alternativas à lógica do capitalismo global, a exemplo, os Conselhos que passaram a ser vistos como espaços de democratização da coisa pública.

## DA REPRESENTATIVIDADE

Para se compreender os processos referentes à democratização e à participação, no CME-Uberlândia, tornou-se relevante compreender os níveis de representação presentes no mesmo e as relações nele desenvolvidas.

O ato de representar, ou a representatividade envolve elementos de confiança e de delegação, mandato em que o mandatário assume o coletivo.

Por isso, representar é tornar algo que existe na realidade ou na imaginação. Trata-se de uma presença virtual e há, segundo Bobbio (1994), três modalidades de representação:

- A) A representação como relação de delegação.
- B) A representação como relação de confiança.
- C) A representação como “*espelho*” ou representatividade sociológica.

Na primeira, representação como relação de delegação, o modelo é concebido como um executor privado de iniciativa e autonomia das instituições que os representados lhe distribuem; seu papel aproxima-se de um embaixador.

Na segunda, representação como relação de confiança, atribuiu-se ao representante uma posição de autonomia e supõe-se que a única orientação para sua ação seja o interesse dos representados.

Quanto á terceira, representação como “*espelho*”, diferentemente das anteriores, está centrada no efeito do conjunto e não no papel individual. Ela concebe o organismo representativo como um microcosmo que reproduz as características do corpo político.

Já, para Souza (1998), existem diversas modalidades de representação: a diplomática, a artística, a simbólica (uma bandeira, um emblema), a histórica, através da representação de fatos passados, mediante a narrativa dos historiados, a audiovisual (televisão) a gnosiológica (representação mental) e outras. Na linguagem jurídica a expressão é usada no direito privado, na representação pelo mandato, e, no direito público, a representação política.

Indispensável na sociedade, o poder é o elemento da representatividade, pois sem ele, segundo Souza (1998), não seria possível a unidade e a continuidade do corpo social.

Contudo, as famílias e os grupos institucionalizados que compõem a sociedade têm a garantia de suas representações através do poder.

Considera-se três hipóteses no processo de representação, segundo Souza (1998):

- A) Representação da sociedade pelo poder.
- B) Representação da sociedade perante o poder.
- C) Representação da sociedade no poder.

Na *representação da sociedade pelo poder*, a sociedade política não é um ser cósmico e nem o resultado entre indivíduos, que, estando isolados, se reúnem para criá-la, pelo fato de que esta forma-se historicamente através da articulação de um grupo social.

Resultado da articulação política entre alguns seres humanos, a sociedade política tem como representante os dirigentes que podem atuar por ela; estes são homens cujos atos não são imputados a eles mesmos, mas à sociedade enquanto um todo, com a consequência de que a promulgação de uma norma geral, regulando um setor da vida humana, não se entenderá a maneira de uma prática de filosofia moral, mas será recebida pelos membros da sociedade como uma declaração de uma regra obrigatória para todos, Souza (1998).

Este fato independe da forma de governo, seja monarquia ou república, haja ou não despotismo, pois considera apenas a representação da sociedade enquanto unidade política historicamente estabelecida.

Já na *representação da sociedade perante o poder*, configura-se a representação da sociedade política, por meio da comunicação entre governados e governantes. A representação aparece como um elo entre a sociedade e o poder, sintonizando a ação dos governantes e as aspirações dos governados, levando ao conhecimento das esferas dirigentes, os interesses dos grupos constitutivos da sociedade e as reivindicações de seus membros.

Assim, a representação política é de caráter público e deve estar entrosada com interesses particulares dos grupos e dos indivíduos, que, distribuídos, pertencem a uma sociedade maior.

A representação política, segundo Souza (1998), comporta uma dualidade de significados, pois, por um lado, o poder representa a sociedade e, por outro, a sociedade representa-se junto ao poder. No primeiro caso, a sociedade é representada globalmente. No segundo, ela se representa diante do Estado em sua realidade existencial, cabendo-lhe o qualificativo de sociedade civil. O poder representa a sociedade política, enquanto esta constitui uma unidade.

A sociedade representa-se em face do poder enquanto multiplicidade, ou seja, na pluralidade dos grupos que compõe e das aspirações de seus membros.

Na representação partidária, procura-se dar representação a várias correntes de opinião e, na representação corporativa, tem-se em vista os interesses dos grupos componentes.

Quanto á representação da sociedade no poder, há, segundo Souza (1998) duas modalidades:

- a) A participação do povo no governo.
- b) A idéia moderna de governo representativo.

Na participação do povo no governo, a representação configura-se como um processo de conexão entre a sociedade e o poder. O centro das decisões políticas é sempre o poder, por

isso, a simples existência de órgãos representativos da sociedade, em face do poder, não basta para atender às reivindicações sociais.

Quanto á idéia moderna de governo representativo, o princípio da soberania popular vai além da simples participação, pois, sendo o povo soberano, todo poder lhe pertence.

Já na representação individualista, segundo Souza (1998), Rousseau e Locke forneceram os pressupostos sociológicos para sua construção, já que consideraram a origem da sociedade política na agregação de indivíduos dispersos, dotados de iguais condições e dos mesmos poderes, que livremente decidem concluir um contrato social, pois, são os cidadãos que nas deliberações a tomar ou nas eleições, manifestam a vontade de todos, o que deverá resultar em votos individuais, em regime de sufrágio universal.

Na representação orgânica, a política deve ser um espelho da realidade, por quanto a verdadeira representação é a que retrata a sociedade real e esta não é a soma de indivíduos isolados, que se associam por um acordo e se distribuem pelos partidos políticos, conforme suas opiniões, mas, sim, um conjunto orgânico de famílias e grupos intermediários, sendo estes, sociedades que se inserem entre a família e o Estado.

Trata-se de grupos territoriais (município, província, região) e funcionais (profissionais, culturais, esportivos) onde os indivíduos têm seus interesses; e estes são representados perante o poder político.

Assim, segundo Souza (1998), quando as instituições representativas surgiram, ao longo da Idade Média, passaram por processos evolutivos na Espanha Visigótica até os Concílios de Toledo, chegando, no século XIII, às cortes de Coimbra (1211), onde foram promulgadas as primeiras leis gerais. Esse tipo de representação política reproduziu-se em vários países, numa época em que ainda não haviam surgido as ideologias e a propaganda ideológica, e foi esse saber que se transmitiu das Cortes Portuguesas para o Brasil.

Nesse sentido, procura-se tornar mais efetiva a representatividade pela vinculação do representante á vontade e às reivindicações dos representados.

Desta forma, esta pesquisa, ao verificar as possibilidades de atuação participativa do CME de Uberlândia enquanto um fórum que contempla diversidades e espaço para resolução de conflitos, na busca pela construção de políticas públicas para a educação do município, torna-se oportuna e relevante.

Portanto, os capítulos que se seguem expressam a trajetória dos Conselhos, desde suas primeiras experiências no Brasil, o que envolveu questões relacionadas à participação, a busca pela democracia e a representatividade, além de contemplar as políticas públicas e os condicionantes políticos e econômicos, dados pelo neoliberalismo, adotadas pelo Estado brasileiro, que influenciaram na constituição dos Conselhos Municipais de Educação, com ênfase na experiência do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia.

No *Capítulo 1*, visando estabelecer um ponto de partida para as análises referentes ao CME-Uberlândia, faz-se um levantamento, sobre a origem da constituição dos Conselhos e como os mesmos foram se consolidando, ao longo da história do Brasil, quando assumiram distintos papéis, principalmente a partir da década de 1990, devido as políticas neoliberais adotadas pelo Estado.

No *Capítulo 2*, faz-se uma breve retrospectiva histórica do surgimento do neoliberalismo, e quais as conseqüências da aplicação de suas propostas políticas para o Brasil, que as adotou através da promoção de reformas constitucionais atreladas a organismos internacionais e suas orientações. Estas reformas previam não só cortes orçamentários nas políticas sociais, mas reformas no setor educacional em nome da descentralização via municipalização, criando-se assim a obrigatoriedade da existência dos Conselhos Municipais de Educação.

No *Capítulo 3*, as análises centram-se no processo de formação e consolidação do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, buscando compreender qual seu papel e



impactos de suas deliberações para as políticas públicas, voltadas para a educação do município, a partir da década de 1990.

Por se tratar de um fenômeno recente, pouco se conhece sobre os Conselhos como fóruns, onde há a negociação de conflitos e a resolução de problemas, principalmente em nível educacional, por estarem restritos à função de controle e fiscalização. No entanto, os Conselhos Municipais de Educação podem estar se tornando um espaço de resistência às diretrizes impostas pelas políticas neoliberais, de fragilização dos espaços públicos, pois nestes, há possibilidade de haver o exercício da participação e democratização das políticas públicas, voltadas para o ensino em nível local. Neste sentido, são feitas algumas considerações finais sobre o objeto pesquisado.

## **CAPÍTULO I**

### **A CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS NACIONAIS , ESTADUAIS & MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**

O capítulo que se segue visa fazer um resgate da origem dos Conselhos educacionais no Brasil, em nível nacional, estadual e municipal. Também procura demonstrar, como os mesmos vêm sendo constituídos, ao longo dos anos, diante das propostas neoliberais de descentralização, e como se tornaram fóruns de participação democrática em nível municipal, principalmente a partir da década de 1990.

A constituição dos Conselhos não é fato novo na História, pois, pesquisas recentes, apontaram que a primeira tentativa de criação dos mesmos para a Educação foi realizada na Bahia, em 1842, quando as decisões naquele Estado ocorriam no “Conselho de Instrução Pública”. Em São Paulo, encontra-se registro sobre o “Conselho de Instrução”, em 1871, e, em 1892, após a proclamação da República, a presença do “Conselho Superior de Instrução Pública”, Lima (2001).

Os Conselhos foram organizados, ao longo dos séculos XIX e XX, para atender políticas locais ou nacionais que iam de acordo com interesses religiosos e governamentais, fato este que modificou-se, a partir da década de 1980 e 1990 do século passado.

Cury (2000), ao realizar um debate sobre os Conselhos e a gestão educacional, afirma que pode-se iniciar uma reflexão sobre os mesmos, a partir da expressão *Conselho* e seu sentido.

Conselho vem do latim *Consilium*<sup>6</sup>. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida<sup>7</sup> prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destas, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade. Certamente é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior. Essa modalidade do ver e ser visto deve se distinguir, por sua vez, daquilo que ocorre no âmbito da privacidade dos indivíduos. (Cury, 2000, p.47)

Segundo Cury (2000), esse caráter de algo que é público, que cruza o interesse comum com a visibilidade e, portanto um conhecimento aberto a todos, se relaciona com a modernidade e, é próprio da modernidade se distanciar dos *arcana imperii* (*segredos do poder imperial*), próprios de um poder que se dizia vindo de uma autoridade divina.

Assim, a modernidade afirmou o papel do indivíduo como fonte do poder, mas sem exercê-lo diretamente, fazendo-o mediante outros para os quais delegam parte desse poder em favor de ocupantes de governo que os representam.

Em momento algum, eles deixam de ser titulares e fonte de poder<sup>8</sup> por isso não se excluem formas diretas de participação. Assim na relação governantes e governados, deve haver respeito de uns pelos outros e deste direito e respeito decorre a necessária publicização dos atos do governo. (Cury, 2000, p.48)

---

<sup>6</sup> Não confundir com *concilium*, que significa convocação, assembléia, concílio (Cury, 2000, p.47)

<sup>7</sup>

<sup>8</sup> Um indicador desse poder está na impossibilidade de voto por procuração quando de eleições para cargos públicos. Outro indicador é a chamada cabine indevassável no momento de depositar o voto. Obviamente isto se aplica aos regimes políticos democráticos. (Cury, 2000, p.48)

Nesse sentido, os Conselhos são lugares onde se delibera. E deliberar implica em tomada de decisão, precedida de uma análise e de um debate, e, por sua vez, na publicidade dos atos, na audiência e na visibilidade dos mesmos.

Ao se buscar a origem da formação dos Conselhos voltados para a educação, no Brasil, pode-se localizá-los, de acordo com as pesquisas realizadas por Werle (1998), no Brasil Império.

A pesquisadora teve como referência o estado do Rio Grande do Sul, onde analisou a composição e o funcionamento das diferentes configurações que os Conselhos Locais assumiram, em determinados contextos históricos.

Com esta análise pôde situar, a partir do final do Império, quatro estruturas de Conselhos Locais de Educação: O Conselho Paroquial, composto pelo inspetor paroquial (presidente), por um professor público (secretário), pelo juiz de paz mais votado e por um pároco.

Este Conselho era responsável pela chamada para a matrícula, por meio de editais que eram fixados em locais públicos. Como houve a separação entre o Estado e a Igreja, estes Conselhos foram substituídos, em 1888, por uma outra estrutura vinculada á comunidade, chamada na época apenas de Conselhos.

O Presidente da Província criava em cada distrito escolar um Conselho composto pelo inspetor escolar (presidente), o subdelegado em exercício, o pároco e o professor público. Ainda, de acordo com este estudo, o Conselho de cada distrito desempenhava um papel instrumental, contribuindo para o Estado obter os efeitos desejados e exercer influência sobre o comportamento individual, induzindo os cidadãos a mandar seus filhos para a escola.

Para que o Conselho alcançasse seus objetivos, detinha o poder político tanto pelas prerrogativas de recorrer à força coercitiva, aplicando punições, quanto pela sua composição.

O Conselho de cada distrito, ao ser criado, já tinha sua composição definida, e seu poder derivava não só de suas atribuições, mas também da importância social dos que o compunham: a Igreja representada pelo pároco, o subdelegado, representando o poder coercitivo o inspetor e o professor, representando o saber da área. (Werle, 1988, p. 127).

Porém, a função destes Conselhos estava restrita a promover a efetivação das normas elaboradas pelos governos e servir como instrumento de coerção, fiscalização e inspeção. Desta maneira, não exercia uma função normativa ou consultiva, além de não possibilitar a participação de pessoas que não fossem indicadas pela igreja ou pelo governo, mas constituía-se num órgão de vigilância das escolas e da população.

Já em 1897, foram criados os Conselhos Distritais em cada distrito escolar do Rio Grande do Sul, onde houvesse uma ou mais escolas. Estes Conselhos eram compostos por 5 (cinco) pais que tivessem filhos na escola, os quais eram nomeados pelos inspetores regionais.

Cabia ao Conselho Distrital: visitar e inspecionar, pelo menos uma vez por mês, em dias determinados escolas do distrito; informar-se do comportamento moral e civil dos professores, verificando o cumprimento dos deveres profissionais; verificar o adiantamento dos alunos examinar a escrituração, matrícula, frequência e disciplina escolar; informar, trimestralmente, por escrito, ao inspetor escolar sobre a situação da educação. Ao presidente do Conselho Distrital incumbia: atestar mensalmente o exercício dos professores para fins de pagamento e lhes conceder licença.. (...) Embora sua composição não fosse formalmente ligada ao poder da Igreja e da Polícia, pode-se supor que o poder local nele se fazia representar, pois compunha-se de chefes de família que tivessem filho freqüentando escolas públicas. (Werle, 1988,p.128)

Em 1906, o Regulamento da Instrução Pública do Estado criou em cada município do Rio Grande do Sul, o Conselho Escolar, com representação de cada distrito escolar que

houvesse no município. Mas, devido às dificuldades de prover todas as regiões escolares da inspeção, os conselheiros passaram a inspecionar, por meio de visitas, os estabelecimentos de instrução primária da região.

Porém, pode-se constatar que os Conselhos Escolares eram instrumentos de controle do poder federal, estadual e municipal na educação do Rio Grande do Sul, além de terem um caráter privatista, uma vez que davam sustentação ao regime político vigente da época e ajudavam na efetivação do ensino de caráter religioso, privado.

Desta forma, a constituição dos Conselhos Escolares no Rio Grande do Sul, com suas diferentes atribuições, não privilegiaram a participação e a democratização do ensino, sendo apenas órgãos de controle e fiscalização da população.

Os Conselhos foram instrumentos de controle e fiscalização, assumindo em suas primeiras tentativas marcas de coerção, controle e vigilância das escolas e seus agentes educacionais. A característica fundamental desses Conselhos foi o seu caráter instrumental (em detrimento do caráter consultivo), mas com componentes políticos e ideológicos. Enquanto mediador do Estado, os conselhos, atuaram para produzir comportamentos desejáveis sobre os indivíduos, mediante a indução a um ideal de conduta ditado pelas normas estabelecidas via escola. (Silva, 2001, p.232)

Somente em 1911, já no século XX, a idéia de constituição dos Conselhos voltados para a educação vieram à tona em nível nacional, com a criação do Conselho Superior de Ensino através do decreto n° 8.659 de 5/04/1911. Este originou o Conselho Nacional de Ensino, através do decreto n° 16.782-A de 13/01/1925.

Em seguida, criou-se o Conselho Nacional de Educação pelo decreto 19.850, em 11/04/1931 e, juntamente a este, foram criados os Conselhos Federais e Estaduais de

Educação, através da LDB 4.024, em 20/12/61 e, por fim, os Conselhos Municipais de Educação pela LDB 5692, em 11/08/71.

De acordo com Cury (2000), durante o final da década de 1920 e na década de 1930, do século passado, os Conselhos educacionais ganharam uma dimensão técnica, já que, nesse período, buscava-se uma sociedade planejada<sup>9</sup> e isso significou uma visão tecnicista, aliada a uma secundarização da democracia, pois;

Acreditava-se que os cidadãos, não possuíam preparação para efetivar uma sociedade planejada, pois, isso, seria função de especialistas que distanciados das ambições e preconceitos, poderiam visualizar melhor o interesse coletivo. (Cury, 2003, p. 48)

Segundo Sartori (1994), á medida que o conhecimento avança, ocorre uma lacuna entre os especialistas e os não-especialistas, assim, para que a democracia não se torne uma forma política ineficiente, tem-se que reduzir este desequilíbrio, ou seja, tem-se que recorrer á necessidade de uma democracia que, sem ser governada pelos especialistas, conte apenas com seu Know-how.

Assim, a constituição dos Conselhos, nesse período, teve como justificativa para sua existência a capacidade de decodificar o interesse geral e solucionar os problemas nacionais, como: Saúde, Moradia e Educação.

Pode-se constatar que, nesse período, a democracia foi concebida como um mecanismo de neutralização do poder, pois era receptiva ás exigências do planejamento, já que o planejamento requeria que o não-especialista ficasse subordinado ao especialista.

Com base nessas determinações, em 1935, foi formulado o anteprojeto de lei para a efetivação do Conselho Nacional de Educação, determinado pela nova constituição de 1934.

---

<sup>9</sup> Esse período foi marcado pelo governo de Washington Luís (1926-1930) e Getúlio Vargas (1930-1950).

Contudo, este Conselho não teve caráter executivo, com autonomia técnica, financeira e administrativa, mas houve uma tentativa de dar-lhe tal função, por intermédio da emenda n.º 1845 em seu artigo 175, mas esta, também não efetivou-se.

Segundo Horta (2001), o Conselho Nacional foi um instrumento “imaginado” pelos renovadores para garantir, de um lado, o controle da União sobre os sistemas de ensino e, de outro, a autonomia dos educadores.

No entanto, o Conselho Nacional já existia, quando houve a elaboração da constituição de 1934, pois havia sido criado, em 1931, no berço das reformas de Campos, pelo decreto n.º 19.850 de 11 de abril de 1931<sup>10</sup>.

Devendo opinar em última instância sobre os recursos didáticos, Artigo 4º - O Conselho Nacional de Educação não teria atribuições administrativas, mas opinaria em última instância sobre assuntos técnicos e didáticos e emitiria pareceres sobre as questões administrativas correlatas, atendidos os dispositivos dos estatutos das universidades e dos regulamentos dos institutos singulares de ensino superior.

Entre suas atribuições legais, estava o de firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, portanto, o Conselho Nacional era um órgão consultivo, sem nenhum poder decisório.

Segundo Horta (2001), no anteprojeto, no capítulo sobre educação, elaborado pela Comissão dos Renovadores, pela lei nº174, de 6 de janeiro de 1936, o Conselho Nacional assumiu nova forma e apareceu como órgão executivo e técnico, competindo-lhe exercer a função de estimular e coordenar a obra educacional em todo país, administrar o fundo de educação e superintender as demais atividades educacionais federais.

---

<sup>10</sup> O decreto que criou este Conselho de 1931 o apontou como órgão consultivo do Ministério da Educação, nos assuntos relativos ao ensino; *Artigo 1º - Fica instituído o Conselho Nacional de Educação que será o órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino.*(Guimarães, 1982, p.16)



O Conselho Nacional nesse momento era composto por 16 (dezesesseis) membros, sendo 12 (doze) representantes do ensino, em seus diferentes graus e ramos, e 4 (quatro) como representantes da cultura livre e popular e todos nomeados pelo Presidente da República, Guimarães (1982).

Já, nesse período, pode-se conferir que a participação popular era inexistente, considerando que os membros do Conselho eram nomeados pelo então Presidente Getúlio Vargas ou eram representantes de determinados partidos políticos expressivos da época, além de serem constituídos por técnicos nomeados pelo presidente.

No entanto, ao se analisar a lei n ° 174/36, observa-se que o Conselho Nacional de Educação por ela instituído, em substituição ao anterior, passou a assumir papel mais relevante na condução dos processos educacionais, deixando de ser um órgão apenas consultivo, podendo, quando necessário, se pronunciar.

A lei n ° 174/36 também estabeleceu novas atribuições ao Conselho Nacional, caracterizando-o como órgão colaborador do poder Executivo e coordenador do Conselho Estadual de Educação, além de instituir a presença de conselheiros representantes da Cultura livre e popular.

Segundo Lima (2001), o Conselho Nacional não chegou a desempenhar suas atribuições de forma plena, já que em 10 de novembro de 1937, foi instituído o Estado Novo, sendo destituídos a Câmara, o Senado e as Assembléias; e o Conselho foi reestruturado à Conselho Federal de Educação.

Esta mesma lei n ° 174/37, segundo Horta (2001), previu que os Conselhos Estaduais de Educação que deveriam administrar e superintender os respectivos sistemas educacionais, por meio de departamentos de educação ou Conselhos Municipais de Educação (CME).

Estes teriam autonomia técnica, administrativa e financeira. Mas segundo Guimarães (1982), os Conselhos Estaduais só foram instalados, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n ° 4.024 de 1961.

Até este momento, não havia a defesa de interesses das classes que não estivessem atreladas à elite e, o Conselho Nacional e o Estadual nem sempre normatizavam e deliberam pelo ensino público, de qualidade e gratuito.

Desse modo, ao se aproximar estas análises dos Conselhos Nacional e Estadual, constituídos no período de 1930 a 1961, nota-se que não havia, até mesmo pela forma como foram constituídos, envolvimento com questões educacionais locais ou regionais, já que os mesmos foram organizados visando dar sustentação às propostas tecnicistas e à educação do ensino superior.

No entanto, coube ao Rio Grande do Sul o pioneirismo na Criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) em seus municípios, em 1954, pelo Decreto Estadual 5.044, de 13 de junho de 1954, Ribeiro (2004).

Assim sendo, o Estado do Rio Grande do Sul, ao criar os Conselhos Municipais de Educação, iniciava também o processo de descentralização do ensino via municipalização, preconizado pela constituição de 1946 e defendida por Anísio Teixeira.

Felizmente, agora, por essa Constituição, poderemos ter 21 sistemas escolares no Brasil e isto significa 21 possibilidades para idéias boas e progressistas. Uma delas poderá ser a melhor e estimular os demais para imitá-las ou buscar ainda outras melhores, o que seria impossível com um sistema centralizador. (Wanderley, 2004, p.49).

Porém, após o golpe militar, em 1964, houve a centralização das ações políticas, a suspensão de garantias constitucionais, a cassação de mandatos e interferência direta do governo, exilando ou prendendo líderes de movimentos sociais, além de impor, através de atos adicionais e emendas constitucionais, a limitação dos municípios ao plano político, administrativo e financeiro.

Os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, criados até então, passaram a representar instrumentos de controle, coerção e fiscalização da população, visando manter a ordem vigente e delatar os opositores ao regime estabelecido.

Em São Paulo, após o golpe de 1964, houve por parte das forças populares reivindicações que visavam a criação, não de Conselhos Municipais de Educação (CME), mas *Conselhos Comunitários, Conselhos Populares e Conselhos Temáticos Institucionalizados*, destinados a atuar junto à administração municipal, já que a Prefeitura Municipal, havia criado conselhos inoperantes que objetivavam somente a fiscalização, e serviam de instrumentos ligados diretamente ao gabinete do prefeito.

Em 1975, representantes da sociedade paulistana reivindicavam a criação de um “quarto poder”, composto por representantes das organizações populares, com autoridade para interferir na política municipal, através dos *Conselhos Comunitários*, porém tal proposta não foi efetivada, Ghon (2003).

Somente em 1979 pelo do decreto nº 16.100, a Prefeitura Municipal de São Paulo criou os *Conselhos Comunitários*, que eram compostos por representantes da comunidade. Contudo, seu papel não era explicitado, visto que os mesmos, estavam diretamente ligados ao gabinete do prefeito, servindo apenas como instrumentos fiscalizadores.

Criados durante o regime militar, segundo Ghon (2003), como espaços de negociação entre os movimentos populares e certas áreas do poder político, os Conselhos foram de natureza predominantemente consultiva deliberativa, além de atuaram como “apaziguadores”, apoiando apenas setores organizados que defendiam facções políticas que estavam no poder.

Por isso, os Conselhos enquanto espaços “apaziguadores”, objetivava o fortalecimento da sociedade civil, não para que esta participasse da vida do Estado que desempenhava papel de controle, tirania e interferência na vida dos mesmos, mas para assegurar a dimensão autocrática, em detrimento da dimensão democrática de gestão.

Esta forma autoritária foi orientada para realizar a integração e o controle social pela participação que continha na prática bases liberais, já que servia de sinônimo de pressão popular, encaminhada diretamente aos órgãos públicos. Porém, o poder de decisão de responder ou não àquelas demandas era do governante.

A participação era de certa forma, mecanicista, por restringir-se à criação de canais, de organizações e de estruturas que viabilizavam a presença física de representantes, sem que estes tivessem controle sobre as deliberações que eram tomadas.

A partir desta forma de participação, foram criados onze conselhos comunitários em São Paulo que reivindicavam questões, que iam desde o enriquecimento da merenda escolar, até a criação de bibliotecas, quadras, praças, alargamento de ruas, linhas de ônibus, mais verbas, etc.

No entanto:

O que predominava, eram reivindicações que estavam visando atender carências. A prefeitura catalogou tudo de forma burocratizada, politizando qualquer conteúdo das reivindicações, e continuou a administrar segundo as prioridades definidas nos gabinetes, objetivando mais o atendimento dos interesses econômicos organizados. (Ghon, 2003, p.73)

Também foram criados os *Conselhos Temáticos Institucionalizados* que buscavam disciplinar as normas constitucionais; teoricamente, segundo Ghon (2000), não dependiam da vontade do governante e abrangiam todos os cidadãos. Seu universo era composto por categorias sociais, como crianças, velhos, mulheres, índios, etc.

Os *Conselhos Temáticos Institucionalizados* estavam, organizados por categorias sociais dos excluídos, e por Conselhos da Saúde, Transportes, Educação, Lazer, Habitação e outros e por Conselhos tarifários, como: Câmara Temáticas e Setoriais. Ghon (2000).

Na década de 1980, várias mudanças ocorreram, dentre elas, a constituição de um campo democrático, formado por movimentos sociais e o desenvolvimento de uma cultura

política de mobilização e de pressão direta, como principal prática para viabilizar o encaminhamento de demandas. Outro fato importante foi a criação de canais de participação pela população, com a finalidade de participar da coisa pública.

Então, na década de 1980, foram propostos pelos setores da esquerda ou de oposição ao regime militar os *Conselhos Populares*, cuja função não era só a de fazer oposição, mas a de servir de instrumento de reivindicação das organizações populares, assumindo a tarefa de aconselhamento, deliberação ou execução.

Os Conselhos Populares, surgiram com papéis diversos como: organismos do movimento popular atuando com parcelas de poder junto ao executivo (tendo a possibilidade de decidir sobre determinadas questões do governo; como organismos superiores de luta e de organização popular, gerando situação de duplo poder; organismos de administração municipal criados pelo governo, no sentido de assumirem tarefas de aconselhamento, deliberação ou execução. (Ghon, 2003,p.75)

Portanto, as discussões sobre os *Conselhos Populares*, na década de 1980, tiveram como objetivo principal intensificar a perspectiva autocrática de gestão, própria de regimes militares.

E, segundo Ghon (2003), para os movimentos sociais, a constituição e a participação em conselhos significavam um momento de organização e de direção das lutas políticas dispersas e fragmentadas.

Diante disso, pode-se identificar três tipos de Conselhos: os criados pelo poder público executivo, Conselhos Comunitários, visando mediar as relações com os movimentos e com as organizações populares e para atuar junto à administração municipal; os *Conselhos Populares* organizados pelos movimentos sociais ou setores organizados da sociedade civil e, por fim, os Conselhos Institucionalizados, com possibilidade de participação na gestão dos negócios públicos, criados por leis originadas do poder legislativo.

Desta maneira, os Conselhos Institucionalizados, a partir da década de 1980, passaram a ser instrumentos mediadores entre a sociedade e o Estado, na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação da população.

Sabe-se que a Constituição de 1988 adotou como princípio geral a cidadania e previu instrumentos concretos para seu exercício via democracia participativa. Leis orgânicas específicas, pós-1988, passaram a regulamentar o direito constitucional a participação, por meio de Conselhos deliberativos, de composição paritária, entre representantes do poder executivo e de instituições da sociedade civil. Desde então, um número crescente de estruturas colegiadas passou a ser exigência constitucional em diversas níveis das administrações (Federal, Estadual e Municipal)”. (Ghon, 2003,p.84)

Entretanto, essas novas práticas trouxeram consigo as dificuldades, os limites e as novas exigências do mercado de trabalho, da política e da economia. Muitas destas dificuldades ocorriam devido a problemas que estavam enraizados na própria cultura brasileira, como o clientelismo e o paternalismo. Este fato muito prejudicou as organizações da década de 1980.

Desta forma, as práticas de participação democrática, expressas nos Conselhos Institucionalizados, na década de 1980, foram limitadas pelas alianças políticas entre os que estavam no poder e os representantes do conselho, impondo limites à participação direta dos grupos e representantes da população.

Ao final dos anos de 1980, segundo Ghon (2003), diversas parcelas da oposição política às elites tradicionais brasileiras chegaram ao poder em várias cidades e no governo de alguns Estados. Em consequência disso,

Houve a possibilidade de requalificar o conceito de participação ligado ao aprofundamento da democracia, à construção de um novo paradigma, às ações coletivas baseadas na categoria de cidadania, à construção de novos espaços de participação, lastreados não em estruturas físicas, mas em

relações sociais novas que se colocam entre o público e privado. (Ghon, 2003, p. 56)

Assim, a participação deixou de ser exclusiva de grupos excluídos (comunidades ou associações de bairro) e passou a ser de um conjunto de indivíduos e grupos sociais com diversidades de interesses e projetos.

Nota-se que a década de 1990 também trouxe mudanças para os Conselhos que haviam sido criados até 1980, já que estes passaram a representar, de acordo com as novas propostas políticas neoliberais, adotadas pelo Estado brasileiro, uma forma de inovação por conterem a possibilidade de reorganizar as políticas públicas brasileiras na procura por gestões mais democráticas, principalmente daquelas voltadas para a educação.

As reformas políticas neoliberais realizadas pelo Estado brasileiro rearticularam as funções e deliberações dos Conselhos, na década de 1990, sobretudo no que se refere ao processo de descentralização, via municipalização do ensino e conseqüentemente ao repasse de verbas do nível Federal ao Estadual e Municipal.

Se, por um lado o processo de municipalização do ensino contribuiu para a expansão dos Conselhos Municipais de Educação, por outro, as novas diretrizes de financiamento encetadas, nos anos de 1990, propiciaram certa centralidade aos Conselhos de Fiscalização, vinculados ao FUNDEF.

Durante a década de 1990 do século passado, estes órgãos aparecem de forma mais específica nos textos jurídicos-legais, inicialmente na Emenda Constitucional nº 14, de 1996, dois meses antes da publicação do texto da nova LDB. A referida emenda dá nova redação aos Artigos números 208, 211, 212 e o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Além de estabelecer mudanças no financiamento da educação nas quatro esferas (União, Estados e Distrito Federal e Municípios), criou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), que ficou conhecido como "Fundão" ou "Fundo Paulo Renato", sua regulamentação ocorreu a quatro dias depois da promulgação da nova LDB, em 24 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.424. essa referida lei estabelece a criação de um fundo

contábil que deverá arrecadar 15% dos 25% das verbas destinadas á educação por estados e municípios. (Silva, 2001, p.237)

O FUNDEF foi implantado na realidade brasileira, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova forma de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento do *Ensino Fundamental* no país (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao vincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados á Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas de impostos dos Estados e Municípios á Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação de impostos de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, esta introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

O FUNDEF<sup>11</sup> é formado, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação:

- Fundo de Participação dos Municípios – FPM.
- Fundo de Participação dos Estados – FPE.
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS.
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPI.

---

<sup>11</sup> [www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/fundo2004.pdf](http://www.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/fundo2004.pdf).



- Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96.

O valor mínimo nacional por aluno/ano fixado para os anos de 1998 e 1999 foram de R\$ 315,00. Em 2000, estes valores foram diferenciados, ficando em R\$ 333,00 para alunos de 1ª a 4ª séries, e, R\$ 349,65, para os de 5ª a 8ª séries e os da Educação Especial.

Os valores mínimos para 2001 ficaram em R\$ 363,00 e R\$ 381,15. Para 2002, esses valores foram fixados em R\$ 418,00 e R\$ 438,90, representando um reajuste de quase 33%, em relação ao ano de 1998 e, para o ano de 2004, os valores fixados foram de 1.188,35 para os alunos de 1ª. a 4ª. série e, 1.247,77 para os alunos de 5ª. a 8ª série.

Os recursos do FUNDEF destinam-se exclusivamente ao Ensino Fundamental público, aplicados nas despesas enquadradas como de “*manutenção e desenvolvimento do ensino*”, previstas no artigo 70 da Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

A legislação do FUNDEF prevê que no mínimo 60% dos recursos anuais creditados na conta do Fundo devem ser aplicados na remuneração do magistério, em efetivo exercício no Ensino Fundamental público.

O restante dos recursos (correspondente ao máximo de 40% do FUNDEF) é utilizado na cobertura das demais despesas previstas no art. 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB), que permite:

- Remuneração e aperfeiçoamento de demais profissionais da Educação;
- Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- Uso e manutenção de bens vinculados ao ensino;

- Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precisamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- Realização de atividades necessárias ao funcionamento do ensino;
- Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima

Para que houvesse o acompanhamento e o controle social sobre os recursos do FUNDEF, criou-se os Conselhos de Acompanhamento através do *Caput* do Artigo 4º da lei no. 94.24, de 24 de dezembro de 1996, prevendo que,

O acompanhamento e o controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo seriam exercidos, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, por conselhos a serem instituídos em cada esfera no prazo de cento e oitenta dias a contar da vigência da lei. (Silva, 2001, p. 239)

Portanto, os *Conselhos de Acompanhamento* deveriam seguir as seguintes determinações: em nível federal, composto por no mínimo seis representantes do Poder Executivo Federal, do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Nacional dos Secretários do Estado (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da União Nacional dos Dirigentes municipais de Educação (UNDIME) e dos pais de alunos e professores das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Na esfera Estadual, estabeleceu-se a representação por sete membros representantes do Poder Executivo Estadual, dos Poderes Executivos Municipais, do Conselho Estadual de Educação, dos pais de alunos e dos professores das escolas públicas do Ensino Fundamental, da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da

seccional da Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE), da Delegacia Regional do Ministério da Educação e Desporto (MEC). Já na esfera do Distrito Federal, a representação é feita por no mínimo cinco membros e segue as mesmas orientações da esfera estadual.

Para os Municípios, segundo Silva (2001), ficou determinado o mínimo de quatro membros representantes da Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente; dos professores e dos diretores das escolas públicas do ensino fundamental, dos pais de alunos, dos servidores das escolas públicas do ensino fundamental.

A constituição, desses conselhos colaborou para a consolidação de uma cultura pouco difundida no país, de acompanhamento e controle da aplicação da Lei e para a disseminação de seus desdobramentos pela socialização das informações. (...) a função precípua dos Conselhos torna-se restrita, por se tratar fundamentalmente a fiscalização (em detrimento de outras funções como as normativas ou consultivas) do FUNDEF.(...) ademais, a existência mesma dos Conselhos de Acompanhamento e Fiscalização, juntamente com a reorganização dos sistemas de educação,(...) parece revitalizar a discussão e impulsionar a implementação dos Conselhos de Educação em âmbito Federal, Estadual e Municipal. (Silva, 2001, p.240)

Logo, a criação dos Conselhos de acompanhamento do FUNDEF proporcionou a difusão de processos descentralizadores e promoveu uma transformação no financiamento da educação, além de introduzir uma nova dinâmica de participação entre as esferas do governo.

Contudo, para atender as exigências das políticas neoliberais adotadas pelo Estado Brasileiro no campo educacional, também houve a obrigatoriedade de se efetivar outras formas de Conselhos para a educação, mas com funções e deliberações diferentes do FUNDEF, como é o caso dos Conselhos Municipais de Educação.

Os Conselhos Municipais de Educação são de caráter *consultivo*, visando responder a consultas sobre leis educacionais e suas aplicações, *prepositivo*, sugerindo políticas de educação, avaliações e medidas para a melhoria escolar, *mobilizador*, estimulando a participação da sociedade no acompanhamento dos serviços educacionais, *deliberativo* aprovando regimentos, estatutos, credenciando escolas ou currículos, *normativo*, elaborando normas complementares em relação às diretrizes para regimentos escolares e, por fim, *fiscalizador*, promovendo sindicâncias, aplicando sanções a pessoas físicas ou jurídicas e denunciando irregularidades aos órgãos competentes, como o Ministério Público, Tribunal de Contas e a Câmara de Vereadores.

Assim sendo, os Conselhos Educacionais deixaram de apresentar características apenas de controle e fiscalização ampliando seus campos de ação.

Todavia, para se compreender a formação e função dos atuais Conselhos Municipais de Educação, tema proposto no III capítulo desta pesquisa, torna-se relevante a realização de um resgate histórico das origens do neoliberalismo e de como suas propostas políticas foram adotadas pelo Estado Brasileiro, já que as mesmas, direcionaram as políticas públicas voltadas para a educação nos governos Estaduais e Municipais.

Este processo também é importante para que se possa compreender em que medida as políticas neoliberais hegemônicas, interferiram na constituição dos Conselhos Municipais de Educação sobretudo no Conselho Municipal de Educação de Uberlândia.

## **CAPÍTULO II**

### **NEOLIBERALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO**

...reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [técnicas] , e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez Neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inexorável ao sonho e à utopia. Daí o tom de raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo e seguro, dos fatos e dos acontecimentos... (Freire, 1998, p.15)

O capítulo que se segue pretende realizar uma análise das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, a partir da inserção das políticas neoliberais nas propostas de reformas adotadas por seus Estados, na década de 1990, do século passado.

Nesse sentido, a pesquisa busca enfatizar o Estado de Minas Gerais por ser este precursor nas reformas educacionais, adotadas na década de 1990, visando levar autonomia aos seus sistemas educacionais. O Estado de Minas, através da descentralização de seus municípios, fez com que houvesse a necessidade de se criar mecanismos, como os Conselhos Municipais de Educação.

No entanto, objetivando compreender como ocorreu a constituição do discurso hegemônico neoliberal no campo educacional no Brasil, e como o mesmo foi consolidado por seus Estados, houve a necessidade de situar sua origem na Europa, EUA, após as duas grandes guerras mundiais e a guerra fria.

Ao findar a 1ª Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o mundo assistiu á ascensão dos EUA, como uma das mais importantes potências mundiais. Já no início dos anos de 1920, o desenvolvimento da indústria americana atingia 50% da produção mundial e, por isso, o país vivia em clima de euforia denominado de *American Way of live*<sup>12</sup>.

Porém, essa fase de prosperidade econômica sofreu um grande abalo em 1929 com a quebra da bolsa de Nova Iorque, haja vista a sua grande representatividade na economia de todo o mundo capitalista.

Inúmeras foram as conseqüências desta quebra: empresas faliram, bancos foram obrigados a fecharem as portas, os preços das matérias primas vindas dos países

---

<sup>12</sup>Esse momento foi caracterizado pelo grande aumento na aquisição de automóveis, eletrodomésticos e todos os tipos de produtos industrializados. Segundo Sader (1996), o Estado buscava intervir na economia, gerando as condições de um crescimento mais estável e prolongado mediante créditos, subvenções e investimentos estatais.

subdesenvolvidos, caíram, o número de desempregados aumentou, a inflação deu saltos gigantescos e o *American way of live* findou-se.

Visando sair de tal crise, os países capitalistas investiram em novas medidas econômicas que foram chamadas de *New Deal* . Essas medidas rompiam com os princípios clássicos do liberalismo econômico, baseados na livre oferta e procura de mercados e na competição da iniciativa privada, além disso, buscava-se o apoio do Estado, no que diz respeito á intervenção em alguns setores da economia.

Desse modo, o Estado passou a intervir no processo produtivo, incentivando a competição entre empresas, estimulando a acumulação de capitais e, ao mesmo tempo, criando políticas de pleno emprego para minimizar os conflitos entre operários e capitalistas.

Mas, ao procurar acomodar as necessidades de diferentes setores da sociedade, o Estado incorporou em seu interior interesses privados de amplos segmentos econômicos, articulando uma relação entre as estruturas públicas e privadas. Este fato propiciou a formação de Estados autoritários, militaristas e expansionistas por toda a Europa, o que levou á II Guerra Mundial.

Como conseqüência, a II Guerra Mundial provocou: avanços tecnológicos, milhares de perdas humanas, corridas armamentistas, movimentos pacifistas e ascensão dos EUA e URSS, como blocos capitalista e socialista, além de provocar uma profunda crise econômica e social.

De acordo com Friedrich A. Hayek, autor de *O caminho da servidão*,

O homem deveria afirmar o valor da competição, pois se a sociedade não aceitar as enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece, quando pode atuar sem a prejudicial interferência do estado, as conseqüências serão nefastas para a própria democracia, já que o totalitarismo aumentará e Hitler, Stalin e Mussolini não expressaram um ocasional desvio do totalitarismo na história dos povos europeus, mas um espelho de líderes políticos que confiavam na suposta eficácia da planificação. (Gentili,1996, p13)

Esse foi mais um dos discursos utilizados pelos neoliberais, como mostra Gentili (1996), para descaracterizar o estado protecionista em favor do livre mercado e do individualismo visto que o interesse pessoal é o motor do mercado e a competição é sua essência.

E, segundo os neoliberais, um sistema de mercado sem competição não é um sistema de mercado, porque a transnacionalização<sup>13</sup> da economia, tornou desnecessária a presença do Estado Nacional para que se alcance a estabilidade econômica.

Após a chegada da crise do Estado protecionista, Anderson (1995) afirma que ocorreu a ascensão do Neoliberalismo como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e protecionista, e, segundo Gentili (1996), como única saída possível para tal crise na perspectiva do capitalismo.

Para Moraes (2000), há semelhanças e diferenças no prefixo “*neo*”, já que aquilo que se chama de neoliberalismo, em grande parte, reconta e revisa argumentos que vinham sendo forjados pelo liberalismo clássico, desde o século XVIII, com os iluministas escoceses (Smith, Hume, Ferguson), passando pelos liberais e conservadores da primeira metade do século XIX (Burke, B.Constant, Maine, Tocqueville, Macaulay, etc.).

Para os pensadores neoliberais contemporâneos, a principal preocupação foi criticar e dismantlar o Estado Kynesiano (*Welfare State*), as modernas corporações e os sindicatos trabalhistas.

Segundo Moraes (2000), o modelo neoliberal nascido após a II Guerra Mundial passou, a partir da década de 1970, a ganhar adeptos devido as crises econômicas caracterizadas por uma grande recessão, combinada com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

---

<sup>13</sup> Trata-se de um processo de integração econômica em nível mundial que já não integra nações nem sistemas econômicos, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos, Sader (1996).



Para os neoliberais, segundo Anderson (1995), as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e nos movimentos operários que haviam dilapidado as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicatórias sobre salários e coerção para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Ainda afirmavam os neoliberalistas que estes dois processos, sindicatos e movimentos operários, eram os repensáveis por consumir os lucros das empresas e provocavam os altos índices de inflação. Como solução, apontavam o fortalecimento do Estado, a ponto de romper com o poder dos sindicatos e investir minimamente no campo social, através da contenção de gastos com o bem-estar, bem como restauração das taxas de desemprego, criando assim um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos, uma vez que:

Os sindicatos são danosos por que adotam as bases da acumulação privada, através de reivindicações salariais e também porque empurram o Estado a um crescimento parasitário, pela imposição de despesas sociais e investimentos sem perspectivas de retorno. (Moraes, 2000, p16).

Então, o movimento neoliberal, a partir da metade dos anos de 1970, começou a propor o rompimento com o modelo protecionista de Estado, devido grande recessão econômica, causada pelas baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação.

Há, de acordo com Moraes (2000), duas exigências gerais e complementares na proposta neoliberal: privatizar empresas estatais e serviços públicos e desregulamentar ou criar novas regulamentações, num quadro legal, objetivando diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados.

Essas características manifestam-se particularizadas em:

Protestos contra pressões fiscais, apresentadas como insuportáveis; As denúncias contra políticas redistributivas, tidas como paternalistas e desastrosas; As campanhas contra extensão de atividade do setor público a domínios afirmados como naturalmente privados; A resistência contra

regulamentação supostamente hipertrofiada dos contratos; entre particulares (normas sobre aluguéis, direito do trabalho e previdência, mensalidades escolares, etc.). (Moraes, 2000, p.18)

Segundo os neoliberais, o intervencionismo estatal propicia “situações de renda” a agentes (indivíduo ou grupo), que capturam vantagens superiores àquelas que obteriam no mercado.

Daí decorrem dois males, esses agentes investem seus esforços e recursos mais na busca de privilégios do que no aumento do produto global e os tomadores de decisão tornam-se ofertadores de renda isto é de empregos. (Moraes, 2000, p.24)

Esse discurso transfere para a iniciativa privada as atividades sociais (educação, saúde, lazer, moradia etc) anteriormente apresentadas como beneficiárias do desmonte do Estado-empresário.

Portanto, o neoliberalismo expressa um projeto de reforma ideológica com o objetivo de difundir um novo senso comum que forneça coerência, sentido e legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelos países capitalistas dominantes. Gentili (1996).

Restringindo ao máximo a influência do Estado na economia, faz com que se quebrem a maior parte das medidas protecionistas, principalmente as dos países subdesenvolvidos.

Mais do que isso, o neoliberalismo baseia-se na idéia de acentuação das desigualdades sociais e de quebra das estruturas populares, como os sindicatos, o que impulsiona o poderio econômico de grandes empresas, as que fazem ter sentido a palavra globalização.

Isso ocorre pelo fato de que o desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental, visto que a forma contemporânea de capitalismo, segundo Chauí (1999), não opera por inclusão de toda sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas faz-se por exclusão. E esta exclusão acontece não só pela automação, mas também pela alta rotatividade

de mão de obra, que se torna desqualificada e obsoleta, em decorrência das mudanças tecnológicas e como consequência, ocorre o aumento da pobreza.

Entretanto, líderes partidários alinharam-se aos programas neoliberais e conquistaram governos de importantes países: 1979- Margaret Thatcher, na Inglaterra; 1980- Reagan, nos EUA; 1982- Helmut Kohl, na Alemanha, 1983- Dinamarca e, em seguida, tomou quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria. Gentili (1996).

Tanto na Europa como nos EUA, a política interna neoliberal reduziu impostos em favor dos ricos e elevou taxas de juros, além de findarem com as greves sindicais, impondo novas legislações e cortarem gastos sociais ( saúde, educação, moradia, etc).

Segundo Anderson (1995), os impactos do neoliberalismo tardaram a ser sentidos na América Latina, apesar de terem tido a primeira experiência no Chile de Pinochet devido às relações políticas e econômicas com os EUA. Em seguida, afirma ainda, que adotaram as propostas neoliberais: a Bolívia, em 1985, o México, em 1988, a Argentina, em 1989, o Peru, em 1990 e o Brasil, em 1994.

No Brasil, a partir de 1994, Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo tendo como objetivo principal acabar com as altas taxas de inflação, já que a situação econômica e social do país se agravava, e, nesse contexto, surgiu um plano econômico de clara tendência Neoliberal.

Porém, nenhum processo de obtenção de hegemonia política, segundo Silva (1996), pode dispensar uma transformação radical dos significados, das categorias e dos discursos, através dos quais a realidade pode ser nomeada; desta forma novas categorias foram criadas ao mesmo tempo que as antigas foram tendo seus significados transformados.

Assim, a política neoliberal no Brasil se apoiou numa série de estratégias, através de:

(...) deslocamento de causas – o eixo de análise do social é deslocado do questionamento das relações de poder e de desigualdade para o gerenciamento eficaz e eficiente dos recursos; culpabilização das vítimas –

a miséria e a pobreza resultam de escolhas e decisões inadequadas por parte dos miseráveis e dos pobres; despolitização e naturalização do social – as presentes condições estruturais são vistas como naturais e inevitáveis; demonização do público e santificação do privado – o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo que é bom e eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente; apagamento da memória e da história – as histórias de subjunção e resistência; recontextualização – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente recicladas e reincorporados. (Silva, 1996, p.108)

Nesse sentido, tornou-se importante observar os processos de criação e recriação das categorias e dos termos que definiram o campo social, o político e o educacional do país.

Segundo Silva (1996), os exemplos desses processos são muitos, mas pode-se tomar como ilustração a redefinição da palavra “reforma”: uma palavra que designava transformações sociais dirigidas á diminuição de privilégios, hierarquias e desigualdades, e passou a denominar o seu oposto, ou seja, mudanças nas instituições e nas estruturas orientadas ao reforço de posições de privilégios e desigualdades.

Essas palavras redefinidas misturaram-se a novas criações – autonomia, qualidade total (GQT), descentralização, municipalização, flexibilização, globalização – para compor um quadro, no qual os propósitos e as estratégias dos grupos dominantes constituíram-se em um destino social desejável e inevitável.

Assim,

Fala-se de reformas quando se quer acomodar o ensino ás demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo, fala-se de reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorpora conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle, alude-se á reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores, etc. (Sacristán, 1996, p. 51)

Desta forma, os anos 1990, no Brasil, foram marcados por um amplo programa de reformas do setor público educacional, destinado a reexaminar o papel do governo e a reorganizar sua forma de gestão.

Segundo Lima (2001), as reformas estão atreladas ao cumprimento das orientações emanadas do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM) para o controle do déficit público e abertura do mercado.

O Estado diante dessas reformas deve ter suas funções delimitadas e racionalizadas; seu novo papel, segundo as orientações neoliberais, é deixar que o mercado regule o sistema econômico. Portanto, cabe ao Estado configurar-se minimamente no atendimento às demandas sociais.

A educação neste contexto, segundo Lima (2001), constitui-se como responsabilidade das unidades federadas – municípios, cabendo ao governo central:

Conduzir a estratégia de desenvolvimento do sistema global de formação dos recursos humanos, definir os conteúdos mínimos da educação obrigatória e assegurar a distribuição do material didático, fomentar o acesso equitativo às oportunidades de capacitação contínua e compensar as desvantagens de alguns grupos sociais, avaliar os resultados obtidos pelas unidades descentralizadas e intervir na regulação do sistema para lograr que se cumpram seus objetivos em matéria de equidade. (Lima, 2001,p.4)

Então, concepção que passou a ser difundida foi a de que o Estado não tinha condições de financiar e gerenciar as questões sociais e educacionais e, por isso, era necessária a descentralização desses setores.

Na educação, segundo Lima (2001), a descentralização via municipalização, retornou ao cenário da década de 1990, sem levar em consideração as aspirações e as condições dos municípios.

Em nome da descentralização, da democratização e da participação, a lei n.º. 9.424/96 cria a obrigatoriedade da existência de Conselhos de acompanhamento - FUNDEF e os Conselhos Municipais de Educação.

Nesse processo de reorganização do ensino, segundo Gracindo (1997), a educação foi afetada diretamente, pois houve uma redefinição de seus princípios básicos, porque o eixo da Quantidade passou para Qualidade, o Público para o Privado, a Centralização para a Descentralização e outros.

Quanto à *qualidade*, cabe ressaltar que, para os neoliberais os sistemas educacionais defrontam com uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, e, portanto enfrentam mais que uma crise de quantidade, universalidade e extensão. Gentili (1996).

Segundo os neoliberais, o processo de expansão da escola ocorreu de forma acelerada sem que houvesse uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos e, por isso, a crise que se instalou nas instituições escolares é de qualidade decorrente da improdutividade.

Diante disso, o objetivo político de democratizar a escola ficou subordinado ao reconhecimento de que, para isto, precisava-se da realização de uma profunda reforma no sistema escolar, por meio da introdução de mecanismos que regulassem a eficiência, a produtividade e a eficácia pela qualidade nos serviços oferecidos, ou seja, GQT- Gerência da Qualidade Total.

É nesse quadro imposto pelos neoliberais, que a questão da qualidade na educação, deve ser abordada, pois,

A qualidade é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade para mobilizar investimentos, por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado a educação. (Silva, 1996, p. 169)

Porém, há uma tradição democrática de qualidade em educação desenvolvida em anos de luta de educadores envolvidos na teoria e prática educacionais.

Essa tradição está baseada numa concepção sociológica e política da educação e sua noção de qualidade está vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo. Nessa perspectiva, a qualidade é um conceito político. (Silva, 1996, p.170).

Desta forma, a concepção de qualidade se opõe a que se filia à defesa da organização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais e que, por sua mutação, atende pelo nome de “Gerência da Qualidade Total” (GQT).

A GQT é de fato, uma tecnologia, mas uma tecnologia moral, no sentido de Michel Foucault, isto é, um dispositivo de governo e autogoverno de controle e autocontrole, de regulação e auto-regulação. (Silva, 1996, p.170).

A GQT possui as seguintes características, identificadas por Silva (2001), de acordo com a SEE, em 1993;

**Participativo:** no modelo gerencial da qualidade total, todos na organização se tornam gerentes, todos buscam resultados cada vez melhores para os processos sob sua responsabilidade, tornando-se assim, um modelo desalienante, na medida em que todos pensam, podem e fazem; **ênfatisa a valorização do ser humano:** o sucesso do trabalho tem como base o envolvimento das pessoas, sua criatividade, motivação, participação, respeito, competência e elevado sentimento ético; **centrado na satisfação das necessidades das pessoas:** as características do processo e do produto devem responder às expectativas das pessoas; **baseado em fatos e dados:** os fatos e dados bem como as ferramentas estatísticas tornam-se armas poderosas para análise da realidade e tomada de decisões, evitando-se a cultura do “eu acho”; **controle da qualidade exercido por todas as pessoas da organização:** o velho paradigma taylorista de caráter fragmentado e reducionista, pelo qual o homem foi visto apenas como uma peça no conjunto da produção e a qualidade como uma questão tópica

garantida pela inspeção, é substituído. Um novo paradigma é estabelecido.  
(...) (Silva, 2001, p. 220)

A partir destas cinco características citadas acima, a qualidade total é absorvida pelos sistemas educacionais, tornando-se uma metodologia, gerencial, que contempla pontos estratégicos, uma vez que:

No que se refere à autonomia da escola com a participação da comunidade e ao fortalecimento da direção da escola, lembramos que qualidade total conduz à descentralização à tomada de decisões em níveis mais baixos da organização, ao enriquecimento das funções, ao envolvimento de todos - inclusive pais e alunos no caso da escola - na busca da Qualidade. No que concerne à capacitação e ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação, a qualidade total procura promover o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador. Quanto à avaliação externa da escola, a qualidade total busca a geração de fatos e dados em que basear o processo decisório. Finalmente, quanto à integração com municípios, a Qualidade Total aborda as organizações e os sistemas segundo uma perspectiva holística que leva, em *nível do município*, a não se distinguir entre escolas estaduais e municipais. (Silva, 2001, p. 218)

Ao se apresentar como instrumento meramente técnico, a GQT esconde sua natureza política e, ao reduzir o mau funcionamento das instituições escolares a uma questão de gerência, o controle da referida GQT suprime, esconde e silencia o fato de que a qualidade de um bem social, como a educação, está estreitamente ligada a desigualdades sociais.

Nesse sentido, instalou-se uma contradição no que se refere a questão da concepção da qualidade, pois, ao mesmo tempo, que ela está vinculada ao combate das desigualdades sociais, está também filiada, para os neoliberais, aos interesses empresariais e gerenciais.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), a questão da qualidade total foi abordada ao se propor o aumento da eficiência dos sistemas de ensino. Nesta, também houve acordos com organismos Internacionais, visando o financiamento de Programas Educacionais para os países participantes.



De acordo com Silva (2001), foi possível observar expressivo montante que o Banco Mundial emprestou para o Estado de Minas, com o objetivo de implantar o Programa Pró-Qualidade.

Mas, para que se colocasse o projeto em prática, seria necessário um eficiente modelo de gestão, a GQT. Os argumentos utilizados para justificar a opção por este modelo basearam-se no fato de que, embora houvesse certa contribuição teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem, e esta ter trazido importantes contribuições para a melhoria da escola, os elevados índices de evasão e repetência mantinham-se inalterados.

Assim, num ambiente de insatisfação generalizada da sociedade com a qualidade do ensino, surge o investimento na gestão organizacional de forma a permitir a otimização dos esforços desenvolvidos, Programa de Qualidade Total (...) com este programa, pretende-se implantar um novo modelo gerencial que contribua para a eficiência e eficácia do sistema, favorecendo a construção da escola pública de sucesso, com maior produtividade e satisfação das necessidades do seu público –cliente. (Silva, 2001, p.219)

Desse modo, o governo mineiro, em 26-02-93, através da Resolução nº 7.120/93, instituiu o Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação com o objetivo de oferecer maior oferta de Ensino Fundamental com qualidade.

Para Silva (2001), o governo mineiro, ao ignorar as contradições internas da GQT, assumindo essa filosofia gerencial como forma de garantir maior racionalidade, modernidade e produtividade ao sistema educacional, deixou como saldo, no interior do aparelho do Estado e na dinâmica da organização do trabalho escolar, a instalação da lógica privatista neoliberal.

Assim, as reformas educacionais ocorridas em Minas não se restringiram apenas á busca pela qualidade no oferecimento dos serviços educacionais (GQT), porque visou-se também a efetivação da descentralização, da regionalização e municipalização.

Segundo Costa (1997), as medidas adotadas por Minas, no sentido de descentralizar o sistema educacional, representaram a perda de poder da Secretaria de Estado da Educação e das Delegacias Regionais de Ensino, além da transferência das decisões para as escolas.

Para que a autonomia se efetivasse, houve a supressão da mediação das Delegacias de Ensino no repasse de verbas, ou seja, os recursos financeiros seriam repassados diretamente do Estado para as escolas. Sugeriu-se ainda, segundo Silva (2001), que a direção das escolas elaborasse um plano de aplicação dos recursos com o respectivo aval do colegiado escolar.

A autonomia administrativa estava ligada à descentralização de questões relativas a folha de pagamento e acertos financeiros dos professores.

Essa dimensão da 'autonomia' foi instituída mediante resolução da secretaria de Estado da Educação n ° 6.906, de 17 de janeiro de 1992. Fruto de muito descontentamento no interior das escolas, as críticas recaíram sobretudo àquelas relativas à contagem de tempo para obtenção de benefícios como biênio, quinquênio, aposentadorias, etc. (Silva, 2001, p.214)

A autonomia pedagógica referiu-se à liberdade de cada unidade escolar para elaborar seu próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), além da elaboração do Calendário Escolar, definir seus métodos e técnicas de ensino, os recursos didáticos, bem como as formas de avaliação e enturmação.

Quanto à Gestão democrática, buscou-se mudanças no provimento do cargo de diretor escolar que passou a se efetivar, num primeiro momento, via seleção interna, mediante prova de títulos e prova escrita; num segundo momento as três primeiras colocações são submetidas à consulta da comunidade escolar por meio de eleições.

A resolução n ° 6.908, de 17 de janeiro de 1992, instituiu a avaliação de desempenho das escolas, através do Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais.

Se para Mares Guias, tal instrumento foi fundamental para diagnosticar e comparar a performance de diferentes escolas, cidades e caráter centralizador e pouco fidedigno para avaliar efetivamente o aprendizado. A falta de confiabilidade no instrumento de avaliação deve-se ao fato de ser necessário considerar, entre outras questões, que a SEE é o órgão responsável pela sua aplicação (Fundação Carlos Chagas) não poderiam homogeneizar os instrumentos diante de situações de escolas e agentes educacionais tão heterogêneas. (Silva, 2001, p.215)

A SEE/MG, em 1993, iniciou o Projeto Chama (Curso de Habilitação para o Magistério), o Pró-Médio (Programa de Capacitação de professores e Inovação Curricular). Também houve repasse de verbas para as escolas administrarem e promoverem os próprios cursos de capacitação, através do PROCAP I (Programa de capacitação de Professores), PROCAP II ( Programa de Capacitação de Professores e Inovação Curricular do 2º Ciclo do Ensino Fundamental), destinado a professores que atuam de 5ª a 8ª. série e o PROCAD (Programa Estadual de Capacitação de Diretores e Vice- Diretores).

O Programa de Ensino à Distância, via Rede de Informática, segundo Silva (2001), tinha como objetivo preparar professores para a introdução de novas propostas curriculares, a produção de novos materiais e recursos didáticos; este também fez parte do projeto de Capacitação dos profissionais da educação.

Quanto á integração com os municípios, acordos entre o poder Executivo Estadual e o Municipal foram feitos; estes conduziram o processo de municipalização do ensino transferindo a responsabilidade sobre as escolas do ensino fundamental da rede estadual para a rede municipal.

De acordo com essa reforma no sistema educacional mineiro e seguindo as diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988, em seu artigo 211, inciso II, e pela nova LDB, lei n °

9394/96, artigo 11, Parágrafo Único, os municípios passaram a escolher a melhor forma para organizar seus sistemas de ensino.

Artigo 11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:

I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II- exercer ação redistributiva em relação às suas escolas

III- baixar normas complementares para o seu sistema de ensino

IV- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas pela plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único - Os Municípios poderão optar, ainda por integrar-se ao sistema estadual de ensino, ou compor com ele um único sistema de educação básica.

Desta maneira, houve um favorecimento à política de descentralização via municipalização, pois, de acordo com Gracindo (1997), coube ao município seguir a seguinte estrutura: ou adotar um sistema de ensino próprio, ou integrar-se ao sistema estadual de ensino ou ainda, compor o com sistema estadual um único sistema de educação básica.

A partir disso, os Municípios mineiros teriam que elaborar seus Planos Educacionais, estabelecendo seus princípios e compromissos, seus objetivos, sua estrutura e organização, suas relações com o Estado e com a União e suas competências gerais e específicas, além de reelaborarem seus Conselhos de Acompanhamento –FUNDEF e os Conselhos Municipais de Educação.

O convênio firmava que a municipalização iniciar-se-ia com as primeiras séries do ensino fundamental e estabelecia o repasse das verbas, a montagem das estruturas físicas e assistências (alimentação, material escolar e transporte) aos estudantes, além do treinamento, acompanhamento dos educadores e duração do processo de 5 anos.

Iniciou-se, pois, em 1996, o processo de municipalização em Uberlândia.

O convênio determinava que o município de Uberlândia deveria absorver todos os alunos do Ensino Fundamental da rede estadual, em etapas anuais, até a transferência total dos mesmos.

Segundo Sousa (1999), na primeira etapa, o município assumiu 5.617 (cinco mil seiscentos e dezessete) alunos que foram transferidos para 17 salas, em escolas estaduais, mas, o município deveria assumir 14. 151 (quatorze mil, cento e cinquenta e um) alunos, sendo que a diferença de 9.134 (nove mil cento e trinta e quatro) alunos não incluídos nesta etapa, continuaram sendo atendidos na rede estadual de ensino.

Ainda, segundo Souza (1999), no dia 11 de janeiro de 1999, através do ofício n ° 006/99 da Secretaria Municipal de Educação foi expresso que Uberlândia havia deixado de receber 4 milhões de reais, vindos do FUNDEF, ( Fundo de Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério), porque não havia criado o Conselho de Acompanhamento do município.

Diante desse fato, a Secretaria Municipal de Ensino ampliou o convênio de conformidade com os termos aditivos, assumindo em 1999, 13 (treze) escolas estaduais, integrando-as à rede municipal de ensino.

Mas, de acordo com Sousa (1999), este processo foi tumultuado, pois a pedido de alguns vereadores, foi expedido um Mandato de Segurança contra o Município. Este determinava a suspensão do processo de municipalização por haver ilegalidade no mesmo, uma vez que a municipalização não estava autorizada pela lei municipal.

Outro fato que colaborou para a não-efetivação da municipalização no município de Uberlândia refere-se a não-constituição do Conselho Municipal de Educação.

Diante do ocorrido, no dia 29 de janeiro de 1999, o Estado anulou a municipalização do Ensino pelo Ofício n ° 0179/99, e o processo de municipalização das escolas Estaduais em Uberlândia foi suspenso.

Contudo, o processo de municipalização do ensino, em Uberlândia, afetou não só o cotidiano das escolas, como também proporcionou conflitos entre as redes municipais e estaduais, no que diz respeito às metodologias adotadas, por serem obrigadas a se unificarem, propiciou a quebra nas relações de trabalho entre os professores efetivos e os contratados, além de dificultar o trabalho do diretor, enquanto gestor e organizador da escola.

Nesse sentido, houve a desmobilização de grupos que haviam sido constituídos ao longo dos anos nas instituições municipalizadas.

Outro aspecto relevante ocorrido no processo de municipalização do ensino, em Uberlândia foi o fato de a Secretaria Municipal de Educação ter efetivado a constituição do Conselho Municipal de Educação apenas para atender as exigências do Estado e sua proposta de reforma neoliberal, não empoucando os conselheiros e nem dando oportunidade á população de conhecê-lo.

Assim,

Os confrontos entre o município de Uberlândia e o Governo do Estado mostram claramente que nem sempre são possíveis o estabelecimento de colaboração, de trabalho conjunto, de acordos entre Estado e Municípios para a efetivação da municipalização. A colaboração proposta no texto constitucional e reforçada pela LDB, literalmente não ocorre porque existe um jogo de interesse político, falta coerência e, finalmente, os recursos não chegam. E quando chegam, são insuficientes para o desenvolvimento de todas as propostas e/ou trabalhos em andamento. (Sousa, 1999, p.89)

Ao longo das últimas décadas, segundo Rosar (2002), o funcionamento do sistema educacional permitiu verificar que o processo de descentralização, via municipalização, induzido pelo governo federal, produziu um efeito desagregador das redes municipais, afetando diretamente a expansão e a qualidade do ensino.

Portanto,

O planejamento, controle, acompanhamento, etc, não são suficientes para impedir a utilização da educação no processo de fortalecimento da hegemonia dos grupos políticos locais. Por vezes, no entanto, tem sido extremamente adequados, quando criam a possibilidade de dificultar a visibilidade dos processos políticos que direcionam a sistemática administrativa. (Rosar, 2002, p.136)

Diante do rastreamento realizado anteriormente, pode-se inferir, que tornou-se flagrante a transposição e os efeitos causados pelas políticas neoliberais no sistema educacional mineiro, a partir da gestão de Hélio Garcia (1991-1993).

Depreende-se então, que há, diferentes formas de materialização das políticas neoliberais sob múltiplos aspectos. Evidenciou-se, neste capítulo as fragilidades da democracia e da participação nas políticas educacionais contemporâneas, com ênfase na descentralização e municipalização.

Conforme enfatizou-se anteriormente, as propostas de reformas educacionais presentes nas políticas neoliberais, concorreram não só para reexaminar e reorganizar o papel do governo, mas, levar a privatização da educação, através da implantação de instrumentos que incentivassem a concorrência entre escolas e universidades, através da implantação de um padrão de qualidade<sup>14</sup> a ser alcançado.

As escolas e universidades, para atingir tal padrão de qualidade, estabeleceram parcerias, venderam seus cursos, comercializaram eventos e outros, e assim, criaram uma lógica mercadológica.

Porém este processo que foi se configurando em torno da privatização, foi mais explícito no Ensino Superior. Na Educação Básica, adotou-se o discurso das parcerias, da adoção de escolas por empresas, da cobrança de pequenas taxas e contribuições para sua manutenção.

---

<sup>14</sup> SAEB- Sistema Nacional de Avaliação para a Educação Básica e Prova para o Ensino Superior, Lima (2001)

E neste contexto que a edição da EC-14<sup>15</sup>, criou um fundo específico para o Ensino Fundamental. Esses indicativos das reformas educacionais neoliberais promoveram o afastamento da União em relação a manutenção da Educação Básica. O Estado tornou-se mínimo para o financiamento e execução de atividades e tornou-se máximo, ao criar mecanismos de fiscalização, como os conselhos, para efetivar o controle e a normatização das políticas educacionais.

Portanto a descentralização via municipalização assumiu aspectos financeiros e administrativos, além de promover uma centralização subsidiada por instrumentos de controle estabelecidos pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC).

Desta forma, a transferência de atribuições dos governos Federal e Estadual para os municípios intensificou-se com a promulgação da EC-14.

Porém:

As desigualdades encontradas nos Estados em relação á educação é um exemplo de que a municipalização ocorre na conjuntura atual, para a não supressão das diferenças relacionadas ao ensino e mesmo aos salários. Além disso, nas várias regiões, tende a manterem-se o clientelismo e o corporativismo, a não tornar transparente as informações e o projeto educacional do município, pois a centralidade presente nas estruturas de poder do Estado, desconcentra-se para o município. (Lima, 2001, p.22)

Compreende-se então, que a proposta neoliberal de descentralização, dificultou a implementação de um projeto de municipalização que atendesse a interesses democráticos, além de afetar o processo de participação da sociedade ao desmobilizá-la e estreitar os canais de acesso às instancias de poder, ao criar os Conselhos Municipais de Educação.

---

<sup>15</sup> A Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, induz, a que os municípios passem a manter o Ensino Fundamental a partir de janeiro de 1998 e mude as regras para a aplicação das verbas para a educação, Lima (2001).



Assim, segundo Bourdieu (1998), em nome desse projeto econômico, o neoliberalismo, convertido em programa político, se realiza a ação destruidora de todas as estruturas coletivas capazes de resistir a lógica do mercado.

Por isso, o neoliberalismo, ao criar canais legais que restringem a participação da sociedade, como os CME, possibilitou a ocorrência de uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que os Conselhos serviram de instrumentos de desmobilização da sociedade, tornaram-se fóruns de resistência às diretrizes impostas pelas propostas políticas educacionais de caráter neoliberal.

Por isso, o capítulo que se segue aborda aspectos referentes à constituição, efetivação e dinâmica interna do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, a partir de 1972, quando o mesmo foi criado, além de resgatar este fórum, enquanto espaço de contradição e resistência em nível local às políticas públicas globalizantes.

## CAPÍTULO III

### A FORMAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO

A partir da década de 1990, o princípio da Democracia Participativa tem orientado a criação de diversas estruturas participativas, dentre elas os Conselhos Municipais de Educação. Estes são regulamentados por leis municipais, sendo definidos como órgãos normativos, consultivos e deliberativos do Sistema Municipal de Ensino.

Compostos por representantes do poder executivo e representantes dos vários seguimentos da sociedade civil local \_ sindicatos, instituições de pesquisa, pais, alunos, professores e outros conselhos (Tutelar, alimentação) e representantes da Câmara Municipal \_ os Conselhos Municipais tornaram-se importantes fóruns onde se delibera sobre políticas públicas que norteiam os Sistemas Educacionais Municipais, além de serem considerados por alguns pesquisadores como fóruns alternativos às políticas neoliberais globalizadas.

Como os Conselhos Municipais são criados por leis municipais, automaticamente, recebem influências das políticas que estão sendo geridas; portanto, o capítulo que se segue busca compreender como foi o processo de criação e efetivação das deliberações do CME-Uberlândia, nas distintas formas de gestão de Virgílio Galassi e Zaire Rezende, tornando-se uma alternativa á democracia hegemônica liberal.

A partir da nova LDB-9394/96, em seu Artigo 11- Os municípios incumbir-se-ão de: I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seu sistema de ensino.

Assim, o *Caput* do artigo 161 da Lei Orgânica do Município de Uberlândia, aprovado em 05 de novembro de 1990, descreve que:

O Poder Executivo submeterá à aprovação da Câmara Municipal, projeto de lei estruturando o Sistema Municipal de Ensino que conterà obrigatoriamente, a organização administrativa e técnico-pedagógica do órgão municipal de educação, bem como projetos de lei que o instituem (...) III-a organização da gestão democrática de ensino público municipal; IV, O Conselho Municipal de Educação. (Silva, 2001, p. 241)

O artigo 159 dessa mesma lei também prevê que:

O sistema de ensino do município compreende, obrigatoriamente: (...) conselhos escolares que funcionarão como órgãos de assessoria e como elementos de ligação entre a comunidade escolar, administração da escola e Conselho Municipal de Educação. Em sua composição, deverão estar representados, paritariamente, os professores, os alunos, os funcionários e ou representantes das associações de pais. (Silva, 2001, p.241)

Conforme a legislação proposta, o CME de Uberlândia, foi estruturado durante os anos de 1997 e 1998 e teve influência de quatro instâncias: Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINTRASP), Secretaria Municipal de Educação (SME), Câmara Municipal e Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Estadual (Sind-UTE).

No entanto, instalou-se um impasse em relação á configuração do CME, pois o mesmo havia sido criado no dia 24 de novembro de 1972, por imposição do Conselho Estadual de Educação, a partir da Lei n ° 2138.

Porém, este não contemplava em sua estrutura, quais os conselheiros que lhe comporiam, quais as suas atribuições e como seria seu funcionamento, fato registrado em depoimento coletado por Silva (2001), de uma professora que atuou efetivamente na elaboração do CME de 1997:

Quando começamos a discutir a criação do CME, descobrimos que já existia um conselho, criado em 1972, mas que ninguém sabia de sua

existência. Mas a lei tinha só dois artigos, não fala quem ia compor, o que ia fazer, como ia funcionar. Então o CME já havia sido criado, mas estava inativo e nós até então desconhecíamos sua existência na Lei” ( Membro do CME, Entrevista). ( Silva, 2001, p.242)

Assim, CME de Uberlândia de 1972 possuía apenas dois artigos:

Art. 1º- Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, cuja organização e constituição se farão, por Decreto, de conformidade com as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 2º- Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, - revogadas as disposições em contrário (Câmara Municipal de Uberlândia, 24 de Novembro de 1972).

Segundo Silva (2001), a criação do CME de 1972 apenas legitimou a centralização do poder Executivo, por ter sido organizado e criado por decreto, além de não permitir a participação da sociedade civil em suas deliberações.

Como o sindicato e alguns vereadores da oposição entraram com recurso contra a regulamentação da lei de criação do CME de 1972, por ter sido ele viabilizado via decreto, criou-se o CME de Uberlândia pela lei n º 7.035/97.

O CME de 1997, criado 25 anos depois da primeira formação, já contemplava interesses do Poder Executivo-SME, do Movimento Sindical e parte do Poder Legislativo Municipal; no entanto, ainda não contemplava os mais interessados, a comunidade escolar representada pelos educadores, alunos, merendeiras, pais, equipe pedagógica e faxineiras, além de não possuir um regimento interno, que lhe atribuísse sua linha de ação.

Diferente do primeiro, a regulamentação do Conselho de 1997 contava com 11 artigos e algumas competências:

Artigo 3º Ao CME de Uberlândia compete:

- I - Participar na elaboração de planos e programas de ação do poder público para o setor;
- II - participar na elaboração de planos e programas para o setor educacional e do levantamento de seus custos;

III – analisar e manifestar-se sobre o Plano Diretor, o Plano Plurianual, e as Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Anual;  
 IV – acompanhar e fiscalizar a execução de planos e programas setoriais ;  
 (...) XXVI – opinar sobre a municipalização do ensino;  
 (Lei no. 7035 de 19 de dezembro de 1997)

O CME de 1997 foi constituído de comissões: provisória e permanente, que são órgãos delegados e auxiliares do CME com a competência de dirigir, vistoriar, fiscalizar, opinar e emitir pareceres sobre as matérias que forem distribuídas. As comissões permanentes se dividiram em: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Já as comissões Provisórias formaram-se visando atender uma demanda específica e temporária, com 19 membros efetivos e seus suplentes, assim discriminados:

<b>Quantidade de Conselheiros</b>	<b>Origem dos Conselheiros-1999</b>
06	Secretaria Municipal de Educação
01	Sind-UTE
01	SINTRASP
01	Câmara Municipal
01	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
01	Juizado da Infância e da Juventude
01	UESU
02	Pais de Alunos
03	Professores de Escolas Estaduais
03	Professores de Escolas Municipais
01	40 S.R.E
01	ADUFU
01	Núcleo da Juventude da Prefeitura Municipal de Uberlândia
01	SINPRO
01	CRESS
01	DCE-UNIT
01	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

De caráter consultivo e deliberativo, o CME de 1997 representou um avanço em relação ao CME anterior de 1972, mas passaram-se dois anos – 1997 a 1999 - e seus

membros não haviam sido empossados. Este fato trouxe conseqüências negativas, principalmente para o processo de municipalização do ensino na cidade, pois não houve a possibilidade de seus membros, ou dos gestores escolares terem acesso aos documentos e aos dados manipulados, deixando em evidência que os mais interessados e afetados pelas mudanças sequer foram ouvidos.

Assim, ao não empossar os membros do CME, o então prefeito Virgílio Galassi, permitiu que se configurasse uma desmobilização da participação coletiva da comunidade e fragilização da democracia, no processo de efetivação da municipalização.

Vinte e cinco anos após a criação do primeiro CME e dois anos após sua consolidação aconteceu a posse de seus membros, no dia 26 de fevereiro de 1999.

Quanto aos conselheiros, estes não são remunerados para exercer a função e são indicados em assembléias das instituições que representam. Somente a presidência do CME cabe ao Secretário Municipal de Educação que, por sua vez nomeia o vice-presidente escolhido pelo Conselho, dentre seus membros.

De 1999 a 2004, o CME reuniu-se 73 (sessenta e três) vezes, ocorrendo em média 1 (uma) reunião, a cada 2ª (segunda), terça-feira do mês, às 14 horas. Todas as reuniões foram registradas em ata.

Os temas das atas foram classificados pela pesquisadora em *estruturais*<sup>16</sup>, por contemplarem assuntos que se relacionam entre si e com a totalidade, além de explicarem como ocorre a constituição das Políticas Públicas Educacionais voltadas para o município, como: Plano Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico, Sistema Municipal de Educação Eleições do Presidente do Conselho, Eleições de Diretores Escolares e Regimento Interno do CME e *pontuais*<sup>17</sup>, por estarem diretamente ligados a questões relacionadas ao

---

<sup>16</sup> Num sentido especial e novo, emprega-se este conceito, para designar, um todo formado de fenômenos solidários, tais que cada um depende dos outros e só pode ser o que é na e pela relação com eles, Lalande (1996).

<sup>17</sup> O termo pontual refere-se á regularidade que determinados temas aparecem nas pautas das reuniões do CME além da necessidade de intervenção direta.

cotidiano escolar, como: indisciplina de alunos, reformas nas escolas do município e do estado (troca de carteiras quebradas, pintura, troca de telhas, reformas das quadras de esportes, etc) denúncias de oferta de vagas nas creches, transporte, material didático, etc...

Juntamente á leitura das atas, as falas dos conselheiros foram pontuadas no que se refere à quantidade de fala por pessoa durante as reuniões e durante o ano analisado. Em seguida foram, elaborados gráficos com estas falas, visando verificar qual a categoria que mais se expressou.

Desta forma, foi possível analisar não só o nível de representatividade dos conselheiros, mas a evolução do exercício de participação de cada um e de que forma as deliberações e discussões garantiram maior democracia no Conselho e nas instituições escolares do município.

Também foi possível verificar como ocorreu o tratamento de questões que antes ficavam restritas ao gabinete do Secretário(a) Municipal de Educação.

Neste sentido, o Conselho Municipal de Educação de Uberlândia tornou-se um fórum de socialização e resolução de conflitos que possibilitou o desempenho de vários segmentos da comunidade escolar, na procura de melhores condições de trabalho, qualidade e, principalmente de democratização do ensino no município.

Em 1999, ocorreram 09 reuniões ordinárias e 01 reunião extraordinária, num total de 10 (dez), sendo a primeira ocorrida no dia 26 de fevereiro. Porém, já neste primeiro ano de reuniões, pode-se perceber que somente alguns conselheiros, 6 (seis), tiveram participação ativa: Representantes da Secretaria de Educação (02), Representante do Sind-UTE (01), Representante da Câmara Municipal (01) e Representante do Conselho da criança (01) e representante dos pais (município) (01).

Origem (representatividade)	Quantidade de falas (1999)	Total %
Presidente do Conselho	27x100:124 <sup>18</sup>	21%
Vice-presidente	11 x 100: 124	9%

Sind-UTE	17 x 100: 124	14%
SINTRASP	6 x 100: 124	5%
Pai ( Município)	8 x 100: 124	6,5%
Pai ( Estado)	0 x 100: 124	0%
Conselho da Criança	15 x 100: 124	12%
Prof. Estado	2 x 100: 124	2%
Prof.Estado	0 x 100: 124	0%
Prof.Estado	0 x 100: 124	0%
Prof. Município	6 x 100: 124	5%
Prof. Município	0 x 100: 124	0%
Prof.Município	0 x 100: 124	0%
Câmara	27 x 100: 124	21%
40 ° S.R.E	0 x 100: 124	0%
ADUFU	5 x 100: 124	4%
Juizado da infância e juventude	0 x 100: 124	0%

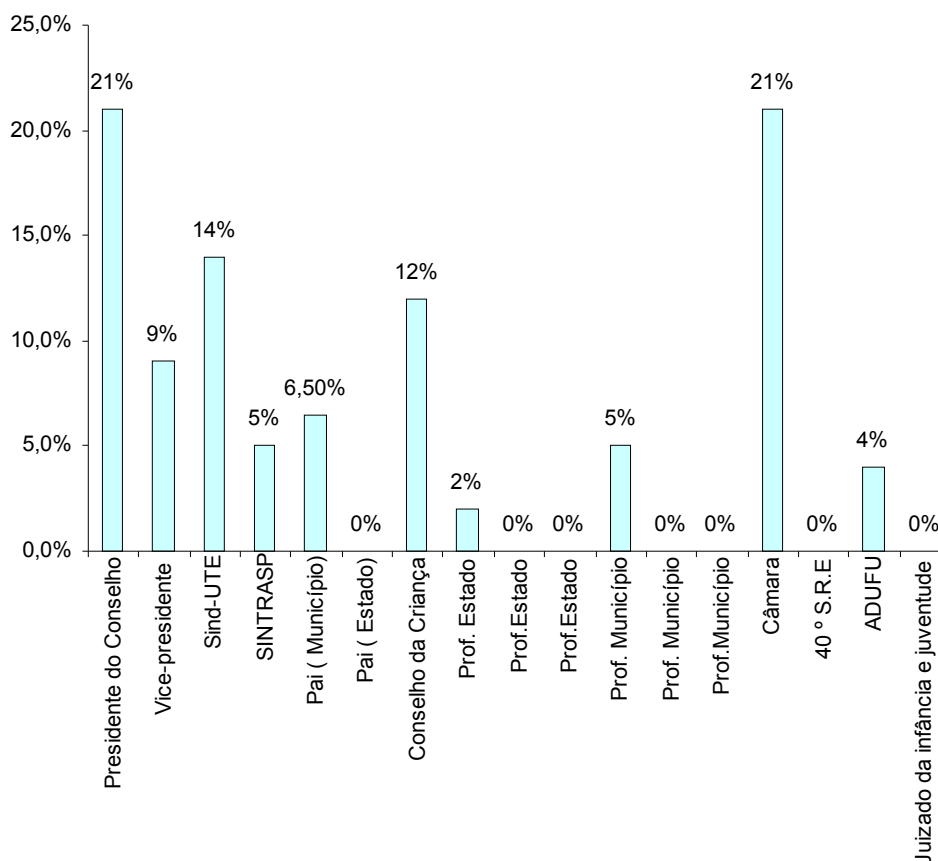
O gráfico referente às falas de 1999 ficou assim estruturado:

---

<sup>18</sup> \* (124 é o total da somas de todas as falas)



Representatividade - ano 1999



As análises do gráfico referente às falas de 1999, demonstraram que a Presidente do CME e o representante da Câmara Municipal, tiveram maior participação, ficando os demais conselheiros, como o representante do Sind-UTE, a representante do Conselho Tutelar, Pais de alunos do município, ADUFU, SINTRASP com pouca participação, mas de formas geral, houve a participação da maioria dos representados, excluindo-se apenas aqueles que, por algum motivo, não se manifestaram ou não estavam presentes no momento das reuniões.

O fato da Presidente do CME e do representante da Câmara terem se destacado mais, nas reuniões ocorreu devido às divergências apresentadas por ambos, uma vez que um sempre interferia na fala do outro, fosse para criticar ou censurar.

Outro aspecto relevante e que pode ter influenciado na pouca expressividade dos conselheiros, no ano de 1999, foi a forma como a presidente do CME administrou sua gestão,

tendo, em vários momentos, posturas autoritárias e centralizadoras. Este fato propiciou a geração de conflitos entre os conselheiros e a presidente.

Diante das análises das atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação, durante o ano 1999, também constatou-se que a participação mais efetiva ficou restrita a um pequeno grupo, sendo que o poder de decisão ou a palavra final sempre esteve ligada a Presidente do Conselho que era representada pela Secretária de Educação.

Tal fato permite considerar que a questão da democratização do Ensino e do Conselho, proposta na primeira reunião, ficou restrita á fala de alguns Conselheiros que de início demonstraram grande expectativa com a constituição do Conselho Municipal de Educação.

Contudo, ao analisar a proposta política de governo do prefeito da época, Virgílio Galassi<sup>19</sup>, a partir de 1972, verificou-se que desde seu primeiro mandato, Virgílio visionava um futuro promissor para a cidade, sendo este pautado em grande desenvolvimento econômico e em obras que deixassem a cidade com “*ares futuristas*”, não havendo preocupação com o social ou com qualquer tipo de promoção á participação popular.

Por isso, a constituição do Conselho em seu mandato adquiriu formas castradoras á participação, favorecendo as propostas liberais de democracia, em que a exclusão social, a marginalização da população e o distanciamento entre representantes e representados é prática constante.

No ano de 1999, não havia um calendário pré-determinado com as datas das reuniões; os conselheiros eram avisados três dias antes do encontro como determinado no Artigo 5º, inciso 1- “*O prazo de convocação para reunião, deverá acontecer com antecedência de, no mínimo, 03 dias úteis*”. (Lei n º7035 de 19 de dezembro de 1997). E como os mesmos exerciam outras funções, muitas vezes não conseguiam comparecer às reuniões. Este fato

---

<sup>19</sup> Virgílio Galassi governou o município de Uberlândia por quatro mandatos. O primeiro, um governo de dois anos, 1971 a 1972, o segundo, por um período de seis anos, 1977 a 1982, em decorrência de mudanças na legislação eleitoral, o terceiro, por um período de 4 anos 1989 a 1992. O quarto mandato, por um período de quatro anos de 1997 a 2000, (Roque, 1998)

também pode ter contribuído para a não-participação de alguns conselheiros nas reuniões do CME.

No dia 26 (vinte seis) de fevereiro de 1999, iniciou-se a primeira reunião ordinária do CME de Uberlândia. Nesta ocorreu a posse dos conselheiros e exposição por parte de alguns das expectativas esperadas.

A Secretária Municipal de Educação<sup>20</sup> fez a abertura da reunião a partir de uma discussão sobre a história da criação do CME, seus objetivos e diretrizes. Segundo a mesma, *“nos próximos dois anos de administração, as metas da S.M.E é ampliar a participação de todos na política educacional, como conquista do espaço para participação no CME”* (ATA-CME,1999, pág1).

Os assuntos *estruturais* iniciaram-se a partir de discussões sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino, que deixaria de ser subjugado pela 40<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino, com implantação gradativa. Mas esta questão ficou restrita á fala da Presidente do Conselho, pois, durante as reuniões que se seguiram, o tema não foi tratado devido ás descontinuidades dos assuntos abordados.

O motivo da descontinuidade no tratamento de assuntos estruturais ocorria pelo fato de que alguns conselheiros sempre introduziam assuntos, com autorização da presidente do CME, que privilegiavam interesses particulares, no momento em que assuntos estruturais estavam sendo abordados. Assuntos referentes á indisciplina de alunos em determinadas escolas tornavam-se o tema central das discussões, no momento em que se refletia sobre a constituição do Sistema Municipal de Educação.

Outro tema estrutural discutido foi a elaboração do Regimento Interno do CME, porém, num primeiro momento, as discussões também se perderam, devido a interferência de

---

<sup>20</sup> A partir da leitura e análise das atas de 1999 e as que a sucederam, percebeu-se que a Presidente ou o presidente do CME, sempre faz a abertura e determina os encaminhamentos, por isso não foram pontuadas as falas da Presidente, feitas no início (abertura) e no encaminhamento dos informes.

assuntos ligados a questões *pontuais*. Com isso, verificou-se que não havia organização no tratamento dos assuntos abordados, já que os mesmos se perdiam nas falas dos conselheiros.

Já no mês de Junho de 1999, houve, por parte do conselheiro representante da Câmara um pedido referente ao tratamento dos assuntos abordados, no sentido de que fossem devidamente tratados nas discussões e deliberações do CME:

Que avançassem a reunião e que as questões, pudessem ser discutidas com maior profundidade nas próximas reuniões, tendo em vista a escassez de tempo e a necessidade de retomar as discussões sobre o regimento do CME. (ATA-CME,1999, p.7).

A partir disso, várias discussões ocorreram nas reuniões que se seguiram, porém o Regimento Interno do CME e a Sistematização do Sistema Municipal de Educação não foram concretizados até o final do ano de 1999, uma vez que os temas *pontuais* referentes ao cotidiano escolar, como: indisciplina de alunos, reformas de escolas ou construção das mesmas, falta de vagas e professores, questões pedagógicas, prestação de contas do FUNDEF, transporte e outros, foram constantemente abordados.

No entanto, ao final da análise das atas de 1999, pôde-se constatar também que em alguns momentos, outros conselheiros representantes da ADUFU e Sind-UT se manifestaram preocupados com a real função do CME, “*O CME está desorganizado, está atendendo miudezas e deve-se organizar(...)*” (ATA-CME,1999, p.15).

Desta forma constatou-se que a constituição do CME em 1999 demonstrou a fragilidade e os problemas internos relacionados á organização, ao papel e á função do CME, além de evidenciar práticas autoritárias e centralizadoras de gestão, fato este que não permitiu interferências do CME nas políticas públicas educacionais voltadas para o município.

Outro impasse que surgiu foi em relação á presença de pessoas não-ligadas ao CME nas reuniões, já que a Presidente pediu ao conselheiro representante da Câmara para “*(...) não*

*trazer pessoas para a reunião com assuntos que não dizem respeito ao CME*". E o Conselheiro disse que "*no Regimento havia abertura*".(ATA-CME,1999, p.15).

Este fato pode ser comprovado através do Regimento Interno do CME, de 19 de dezembro de 1997, sob n° 7035, de 1999, que determina:

Artigo 2º- O CME terá como objetivo básico, ampliar o espaço político de discussão sobre educação e cidadania, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais e da sociedade como um todo, garantindo-lhe o direito de participar na definição das diretrizes educacionais do município.

Portanto, havia a possibilidade de participação de outras pessoas nas reuniões do CME, o que tornou o posicionamento da Presidente contraditório em relação á lei e aos objetivos colocados pela mesma na primeira reunião do CME , "*a implantação da democracia, a participação de cada um, ainda que seja mínima, apesar da crise deverá caminhar com esperança.*" (ATA-CME-1999,p.2)

Assim, pode-se inferir que nas reuniões ocorridas no ano de 1999, as questões *pontuais* dominaram as pautas; algumas foram solucionadas, como: reformas nas escolas, prestação de contas, formação das comissões, implantação de computadores, questões pedagógicas e outras.

Depreende-se então que as questões *estruturais* não tiveram o mesmo tratamento e ficaram perdidas no contexto de outros assuntos tratados pelos conselheiros. Observou-se que naquele momento, ainda não estava claro qual a identidade do CME de Uberlândia.

Quanto as falas dos conselheiros, referentes a maior participação da comunidade nas deliberações e discussões dos assuntos *pontuais* e *estruturais*, observou-se que houve total exclusão da comunidade, ou seja, não houve participação da mesma nas deliberações e discussões dos assuntos pontuais e estruturais. Permitiu-se a participação somente dos membros do CME e dos convidados da Secretaria de Educação.

Também houve a possibilidade de se verificar a ocorrência de vários conflitos entre a Presidente do CME e conselheiros que não concordavam com as propostas da mesma.

Assim, encerrou-se o ano de 1999 e a gestão do CME pouco fez pela educação do município, além de se construírem caminhos que visassem não a democratização mas a consolidação de atitudes antidemocráticas e centralizadoras ao não haver a possibilidade de participação de outras pessoas no CME e a grande incidência de conflitos.

No ano 2000, ocorreram 8 reuniões ordinárias, sendo que a primeira foi realizada no dia 08 de fevereiro. Esta, já iniciou-se a partir de um conflito, pois alguns conselheiros questionaram sobre a falta de tratamento dos assuntos pré-determinados na última reunião. Mas de acordo com a presidente, *“os assuntos seriam debatidos se houvesse tempo suficiente, se não, seriam debatidos na próxima reunião”* (ATA-CME, 2000, p.25).

Este fato evidencia a falta de continuidade no tratamento de assuntos que foram abordados em discussões ou reflexões anteriores, com o consentimento da presidente do CME, por isso, uma das características mais marcantes na gestão deste Conselho foi a descontinuidade e o despreparo, tanto dos conselheiros como da presidente em lidar com assuntos estruturais e pontuais.

Como consequência, o CME constituiu-se em uma organização burocrática, com um rígido sistema hierárquico de controle e condução das discussões e deliberações.

Outro impasse que surgiu na primeira reunião foi a leitura do decreto n ° 7.460 de 24 de dezembro 1999, que alterava a lei n ° 7.035 de 19 de dezembro de 1997, pela Presidente, alegando que *“as alterações foram sugeridas por mim, por entender que o Vice-presidente necessariamente deveria ser da confiança do Presidente.”* (ATA-CME, 2000, p.26).

A lei n ° 7.460, estabelecia que a presidência do CME caberia ao Secretário Municipal de Educação, que escolheria o seu Vice-presidente, dentre seus membros e os seis representantes dos órgãos governamentais seriam indicados pela S.M.E.” (ATA-CME, 2000, p.26).

Artigo 1º o “caput” do artigo, 5º fica assim redigido: A presidência do CME caberá ao Secretário Municipal de Educação que escolherá o seu vice-presidente, dentre seus membros.

O artigo 1º, ao modificar as determinações da lei nº 7.035 sem consulta prévia aos conselheiros, demonstrou que a gestão da presidente do CME estava pautada no autoritarismo, e todas as ações estavam concentradas na vontade única e exclusiva do indivíduo (Presidente). Este fato também ressalta uma das características da democracia representativa que é pautada na volta da individualidade, na volta dos interesses privados e no fortalecimento da institucionalidade que se forjou sob o signo do coletivo.

Assim, a presidente do CME anunciou os nomes dos novos representantes e, em seguida, agradeceu ao Conselheiro, Vice-presidente, representante do Sind-UTE pelo trabalho prestado.

Isto, permitiu compreender também que a hierarquia não ocorre somente entre países ou entre setores organizados economicamente, ou entre grupos sociais, ou regiões, saberes culturas e identidades, mas pode-se localizá-la nas formas mais simples, que vão desde a gestão de um presidente como foi o caso de Getúlio Vargas, até ao exercício de gestão na presidência de um Conselho, principalmente se esta for autoritária, já que ela é o efeito acumulado das desigualdades nas relações entre dominantes e dominados.

No entanto, o conselheiro deposto, disse que: *“estava insatisfeito com a forma como foram conduzidas as alterações na estrutura do CME, classificando-a como desrespeitosa e autoritária”*. Disse ainda *“que os demais conselhos da cidade<sup>21</sup> não cumprem seus papéis, e*

---

<sup>21</sup> Conselhos de Assistência Social, Conselho de Defesa e Conservação do Meio Ambiente (CODEMA), Conselho de Entorpecente (COMEM), Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra: Conselho de Saúde, Conselho de transporte Coletivo, Conselho do Patrimônio Histórico, artístico e Cultural (COMPHAC), Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescentes (CMDAU), Conselho dos Direitos do Idoso e o Conselho Tutelar.

*que o CME deveria ser exemplo de competência, onde a sociedade pudesse participar”.*

(ATA-CME, 2000, p.26)

Salientou também:

Que a forma como o CME estava sendo conduzido registrava, perdas, e se sentia mais chateado, ao saber que as alterações na lei foram solicitadas pela Secretária Municipal de Educação, atitude esta que demonstrava excesso de autoritarismo. Porém não se sentia demitido do cargo de Vice-presidente, pois nunca desempenhou tal função. (ATA-CME, 2000, p.26).

Em seguida, o conselheiro, representante da Câmara, comentou que,

Qualquer mudança deveria ser democrática e que o presidente deveria ter discutido as alterações com os conselheiros. A conselheira representante dos pais alegou, que sentiu-se desrespeitada por não ter sido informada das referidas alterações. (ATA-CME, 2000, p.26).

Portanto, este fato marcou o início das reuniões do ano 2000, e, como consequência, vários conselheiros colocaram seus cargos a disposição da S.M.E., ficando este composto apenas por 7 (sete) representantes.

<b>Quantidade de Conselheiros</b>	<b>Categorias de Conselheiros no ano 2000</b>
02	Secretaria Municipal de Educação
Saiu	Sind-UTE
01	SINTRASP
Saiu	Câmara Municipal
01	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
Saiu	Juizado da Infância e da Juventude
Saiu	UESU
01	Pais de Alunos
Saiu	Professores de Escolas Estaduais
01	Professores de Escolas Municipais
01	40 S.R.E
Saiu	ADUFU

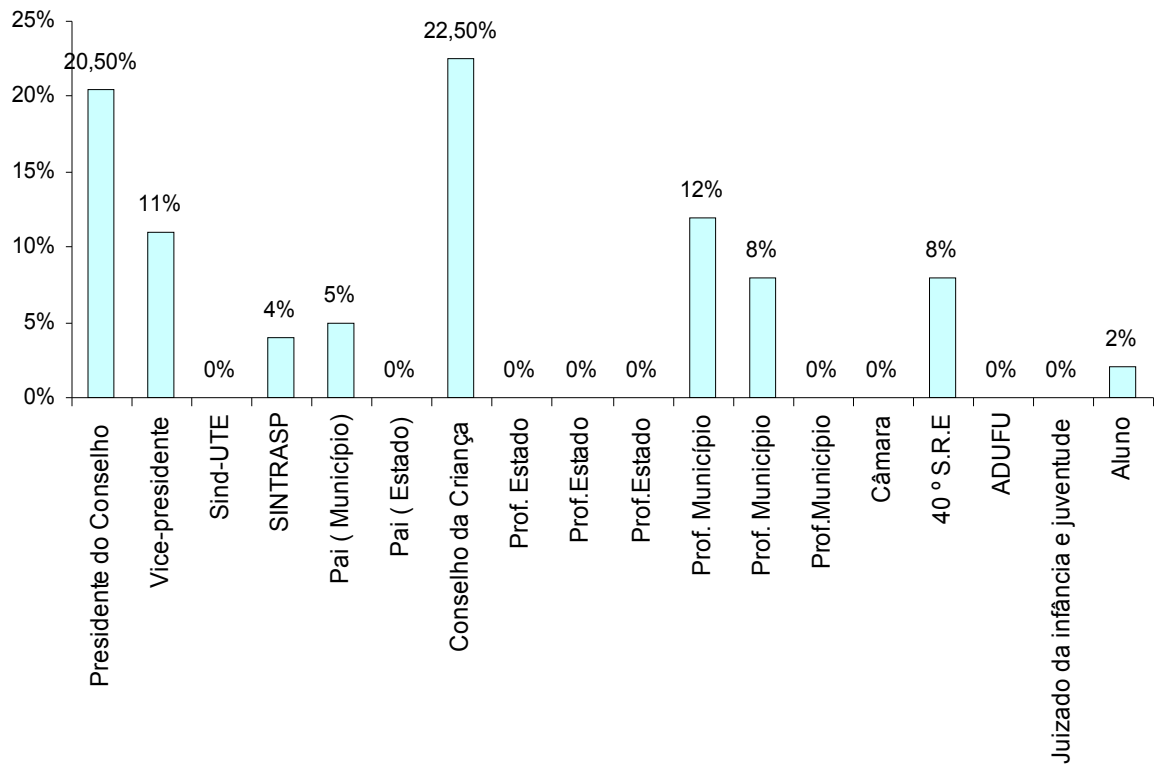


Saiu	Núcleo da Juventude da Prefeitura Municipal de Uberlândia
Saiu	SINPRO
Saiu	DRESS
Saiu	DCE-UNIT
Saiu	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

O fato de vários conselheiros terem abandonado o CME de Uberlândia em 2000, permitiu que as ações e deliberações do Conselho ficassem ainda mais centralizadas aos interesses particulares da então Secretária Municipal de Educação e isso prejudicou não só o processo de democratização do ensino no município, como também reduziu o número de ações que poderiam ser efetivadas em benefício das escolas da região, além de permitir que somente alguns conselheiros, tivessem voz ativa como: Representantes da Secretaria de Educação (02), e a Representante do Conselho Tutelar (01).

<b>Origem (representatividade)</b>	<b>Quantidade de falas ano 2000</b>	<b>Total %</b>
Presidente do Conselho	20x100: 98	20,5%
Vice-presidente	11x100: 98	11%
Sind-UTE	0x100: 98	0%
SINTRASP	4x100: 98	4%
Pai ( Município)	5x100: 98	5%
Pai ( Estado)	0x100: 98	0%
Conselho da Criança	22x100: 98	22,5%
Professor Estado	0x100: 98	0%
Professor Estado	0x100: 98	0%
Professor Estado	0x100: 98	0%
Professor Município	12x100: 98	12%
Professor Município	8x100: 98	8%
Professor Município	0x100: 98	0%
Câmara	0x100: 98	0%
40 ° S.R.E	8x100: 98	8%
ADUFU	0x100: 98	0%
Juizado da infância e juventude	0x100: 98	0%
Aluno	2x100: 98	2%

Representatividade- ano-2000



De acordo com o gráfico representado acima, pode-se verificar que também, no ano 2000, a representatividade no CME ficou restrita a apenas algumas categorias, como Conselho Tutelar, a Presidente do CME, Professores da rede municipal de ensino, SINTRASP, representante dos estudantes e 40ª Superintendência do Estado.

Pelas análises das atas das reuniões do ano 2000, pode-se constatar que pouco se fez em relação ao temas *estruturais*, ficando o Conselho restrito, a deliberar sobre assuntos pontuais.

Os temas *estruturais* tratados no ano 2000 foram: Regimento Interno do Conselho, e Eleição de Diretores Escolares, mas, nenhum chegou a ser efetivado de fato, e, como no ano anterior, as questões pontuais e os assuntos particulares, dominaram as pautas.

Quanto á proposta de Eleição Direta para os gestores das escolas do município, houve alguns debates e reflexões no ano 2000. Verificou-se que na fala do conselheiro representante dos professores do município:

Percebia a diferença na gestão administrativa das escolas municipais e estaduais, (...) na escola onde atua como professor a diretora informou sobre sua exoneração e nomeação da diretoria substituta no último dia letivo (...), houve insatisfação dos funcionários pela falta de consulta a comunidade escolar. Disse ainda que o diretor nomeado sofre pressões e as vezes não pode realizar o que precisa ou o que se pensa fazer por falta de autonomia. (ATA-CME, 2001 p. 27)

Dessa maneira, ficou evidente que gestões autoritárias poderiam estar ocorrendo também em instituições de ensino da rede municipal, o que já estaria repercutindo entre professores que se sentiam incomodados com a situação. Porém, ao expor sua preocupação, o conselheiro despertou o interesse pelo processo de eleição, mas não obteve respostas, a não ser no discurso de que seria necessário a implantação de gestões democráticas.

Ficou determinado pelos conselheiros, que a “gestão democrática” seria de fundamental importância para a construção da cidadania, e uma das formas de se efetivar essa proposta seria através das eleições diretas para diretores, acontecimento que incitaria a participação e o compromisso da comunidade escolar, no entanto, as eleições não se efetivaram até o final do ano 2000.

Quanto ao Regimento Interno do CME, no dia 06 de junho, do ano 2000, ocorreu sua homologação, após várias discussões sobre o assunto e este foi criado como um órgão consultivo e deliberativo, tendo como objetivo “*assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação e deverá concorrer para elevar a qualidade dos serviços educacionais instituído pela lei 7035/97.*”

Homologado o Regimento Interno do CME, pode-se verificar que, como no ano anterior, os temas *pontuais* - entrega e rodízio de livros didáticos, indisciplina de alunos, drogas, discussão sobre orçamento para o próximo ano, mudança de cardápio, reclamações de escolas do Conselho Tutelar por falta de acompanhamento e outras - dominaram as reuniões do CME, desviando as atenções dos assuntos *estruturais*.

Assim, encerra-se o mandato do prefeito Virgílio Galassi, e, o que de fato se efetivou das deliberações do CME, durante seu governo, foi a homologação do Regimento Interno, que já havia sido elaborado em 1997, pela lei n ° 7035, e a efetivação da proposta de Eleição para Diretores Escolares, que não ocorreu em seu mandato.

Portanto, a gestão de Virgílio Galassi caracterizou-se por apresentar como forma de governo uma democracia representativa, pois possibilitou não a participação efetiva e direta em seu governo da população, mas, a participação através da representatividade, o que resultou no enfraquecimento das organizações populares existente na época.

Já no ano de 2001, assume a Prefeitura Municipal de Uberlândia Zaire Rezende portador de uma proposta política conhecida como *Democracia Participativa*<sup>22</sup>.

Segundo Alvarenga (1991), a proposta de *Democracia Participativa* foi uma alternativa e um projeto político para a cidade de Uberlândia, onde visava-se o aplanamento das desigualdades sociais, através da busca por uma sociedade onde a luta de classes fosse minimizada pela existência de condições socioeconômicas e políticas que garantissem um solo comum de interesses entre as classes e permitissem o diálogo e a cooperação entre elas.

Então, a questão da democracia, passou pelo governo de Zaire, representando a participação popular, através da co-responsabilidade da população na realização dos projetos da administração pública.

---

<sup>22</sup> A Democracia participativa ou popular, tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos na luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia mais intensa. Santos (2003).

Portanto, uma das características desta administração era a participação da população na gestão do público, visando, “*procurar exercer uma política sócio-cultural, com abertura aos movimentos populares, pois pretendia-se dentro do possível ouvir e atender todo o conjunto da sociedade*”. (Roque, 1998, p.18)

Em 2001, já sob o governo de Zaire Rezende, ocorreram 12 (doze) reuniões no gabinete do Secretário de Educação Municipal, sendo 11 (onze), reuniões ordinárias e uma extraordinária.

Na primeira reunião, ocorrida no dia 06 de março, tomou posse o novo Secretário de Educação Municipal e os demais conselheiros; nesse momento, observou-se que houve aumento no quadro de conselheiros e, portanto uma possibilidade de ampliação e aprimoramento no processo de tomada de decisões do CME, o que mudou totalmente a configuração existente até então, ficando o quadro assim relacionado:

<b>Quantidade de Conselheiros</b>	<b>Origem dos Conselheiros-2001</b>
01	Secretaria Municipal de Educação (PMU)
01	Vice-Secretário (PMU)
01	PMU
01	PMU
01	PMU
01	PMU
01	Sind-UTE
01	SINTRASP
01	Câmara Municipal
01	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
01	Juizado da Infância e da Juventude
01	UESU
02	Pais de Alunos
03	Professores de Escolas Estaduais
03	Professores de Escolas Municipais
01	40 S.R.E
01	ADUFU
01	Núcleo da Juventude da Prefeitura Municipal de Uberlândia
01	SINPRO
01	DRESS
01	DCE-UNIT

01	DCE-UFU
01	Faculdade De Educação da UFU

Os temas *estruturais* tratados durante o ano de 2001 foram: Troca do Presidente do CME e dos Representantes do Poder Público, devido as eleições municipais<sup>23</sup>, alteração da lei do CME<sup>24</sup>, solicitado pelo representante da Câmara Municipal, escolha de Representantes para compor a Comissão que estudaria a transferência das creches ligadas a Secretária Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, escolha de representantes para atuarem na Comissão de Reestruturação do Estatuto da Carreira do Magistério Municipal, Projeto Veredas, Eleição de Diretores e Calendário Escolar.

Também entraram na pauta de discussão, a Municipalização das escolas estaduais e o estudo da proposta de alteração da lei do FUNDEF para FUNDEB - Fundo de Manutenção Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica e o Bolsa Escola.

As questões *pontuais* discutidas foram: falta de vagas nas escolas municipais e estaduais, já que uma pesquisa realizada no ano 2000 pela Secretaria Municipal juntamente com a 40ª Superintendência havia detectado que mais de 3000 crianças estavam fora da escola. Visando solucionar o problema, a Secretaria Municipal juntamente com o apoio do Conselho Municipal passou a alugar prédios e casas, e fazer parcerias com instituições como: Igrejas, Superintendência Regional de Ensino e instituições particulares, SESI (Serviço Social da Indústria).

Outros temas abordados foram: falta de Professores e materiais pedagógicos, indisciplina de alunos, congressos e eventos ligados a educação. Quanto a falta de professores, surgiram propostas para realização do concurso público e quanto aos recursos materiais

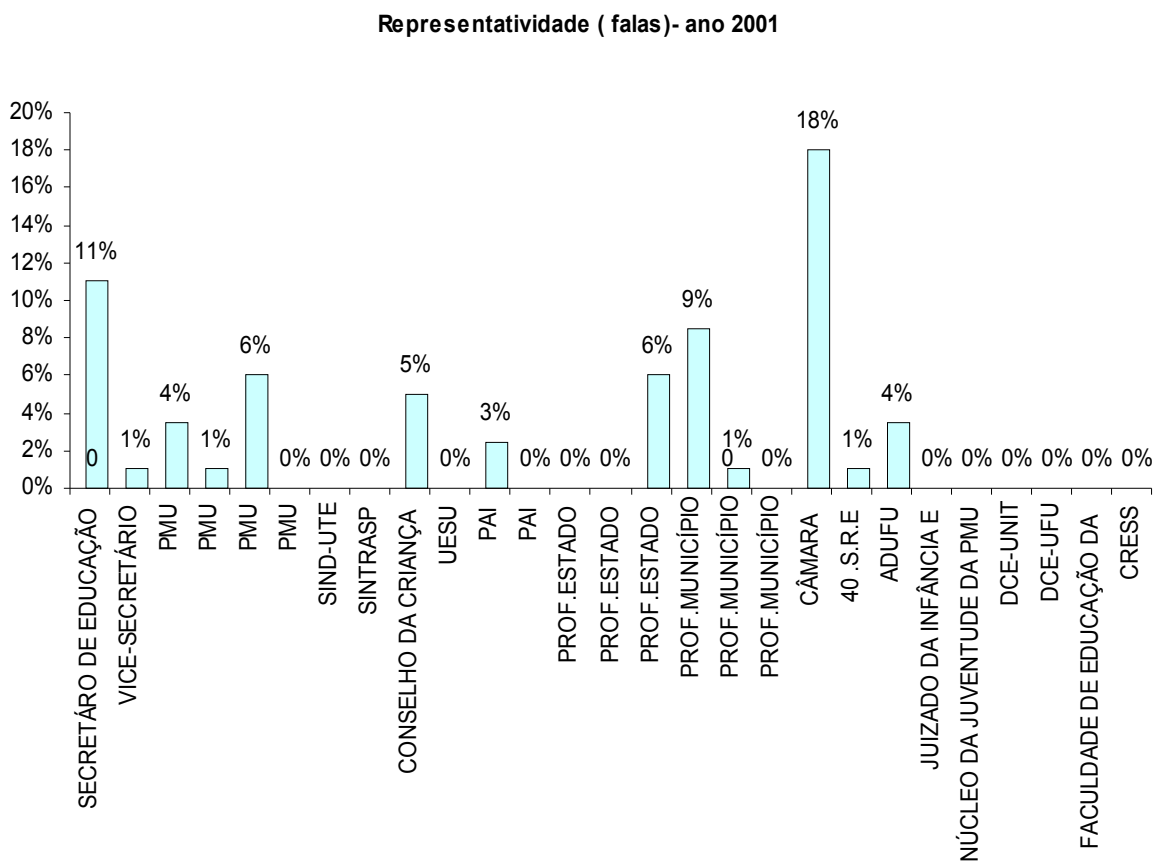
<sup>23</sup> Eleito o prefeito Zaire Rezende para o mandato de 2000/2004.

<sup>24</sup> Lei n ° 7865 de 22 de outubro de 2001, que altera artigos da lei no. 7035 de 19 de dezembro de 1997, principalmente a que se refere a escolha do vice- presidente será por voto secreto dentre os membros do conselho, além de serem acrescentadas no CME, representantes das entidades: núcleo da Juventude da Prefeitura Municipal de Uberlândia, DCE-UNIT, DCE-UFU, Faculdade de Educação UFU, representante do Conselho Municipal da Criança e Adolescente, DRESS e SIMPRO.

propôs-se a efetivação de campanhas para preservá-los e adquiri-los por meio de verbas municipais e estaduais.

No que se refere a participação dos conselheiros, houve uma redistribuição das falas e a junção de outras categorias ao CME de Uberlândia, como; CRESS DCE-UFU e DCE-UNIT. Com isso, o CME assumiu uma nova dinâmica, pois ampliou o espaço de participação, além de provocar uma ruptura com o modelo anterior.

O gráfico referente a representatividade do ano de 2001 ficou assim estruturado.



Nota-se que a participação do presidente do CME não foi a predominante. No entanto, ainda há algumas categorias que não se manifestaram nas reuniões, como: Sind-UTE, SINTRASP, UESU, Pais de alunos, ADUFU, CRESS. Este fato pode ter ocorrido ou pela ausência destes representantes às reuniões ou por que os mesmos não quiseram se manifestar já que havia abertura a participação de todos.

Na primeira reunião, dia 6 (seis) de março de 2001, o Presidente do CME fez um breve relato sobre os dois meses à frente da S.M.E., e disse:

O que mais lhe chamou a atenção foi o número de crianças fora da escola e para atender parte da demanda a Secretaria Municipal de Educação, alugou casas, buscou parceria com igrejas e com a Superintendência Regional de Ensino na utilização de salas anexas às escolas Estaduais. (ATA-CME, 2001, p.41)

Partindo desta fala, pode-se constatar que houve por parte da Secretaria Municipal de Educação com o apoio do Conselho Municipal de Educação, em 2001, uma tentativa de solucionar o problema da falta de vagas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, através de parcerias com entidades como: Igrejas, Estado e Serviço Social da Indústria, (SESI).

Porém, logo após as explanações do presidente sobre a falta de vagas e as possíveis soluções para o problema, ainda, na primeira reunião, o conselheiro representante da Câmara pronunciou-se sobre sua preocupação com a falta de organização no processo de atuação do CME, pois segundo o mesmo, *“havia a necessidade de ser reorganizar o CME para torná-lo eficiente”*. (ATA-CME, 2001, p.42).

Já o conselheiro representante da ADUFU, fez os seguintes questionamentos *“ O CME é uma entidade ligada ao Município ou ao Estado? Quais suas competências e funções? Na sua opinião, não se deveria discutir situações administrativas, mas, sim questões globais relativas as políticas educacionais do município.”* ( ATA-CME, 2001, p.43).



Porém, o Presidente informou-lhe que, naquele momento, seria importante repassar para os conselheiros a situação da educação na cidade para que em momento propício se refletisse sobre a organização do CME.

O fato do conselheiro, representante da Câmara, chamar para reflexão sobre a necessidade de reorganizar o CME e “ *informar a comunidade sobre as ações do Conselho através de publicidade e definir espaço físico próprio sem vínculo político, para deixar de ser um apêndice da administração.*” (ATA-CME, 2001,p.42) demonstra que inicia-se um processo de busca pela identidade do CME, que desde a gestão passada, não estava definida.

A partir desse fato, as reuniões do CME passaram a ser organizadas seguindo a seguinte dinâmica: O Presidente ou o Vice-presidente, faz a abertura da reunião; em seguida, ocorre a leitura da ATA do CME, da reunião anterior pela secretária.

Em seguida, faz-se a leitura dos informes e, nestes, as questões pontuais são abordadas; também há a apresentação de convidados ou pessoas da comunidade que queiram se manifestar, ou participar da reunião do CME. Este fato permite conferir que a participação direta tornou-se mais efetiva, porque não havia limitação ou qualquer exigência a não ser a vontade de participar e a defesa de algum interesse coletivo, pois não havia abertura para a satisfação de interesses individuais.

No segundo momento, ocorria a reflexão ou discussão, sobre os assuntos da pauta, determinados na reunião anterior e, caso estes precisassem ser votados ou deliberados ocorria a efetivação dos mesmos.

Portanto, diante desta nova forma de organização, a gestão do CME no ano de 2001 ficou mais organizada, além de possibilitar o tratamento de diversos assuntos, estruturais ou pontuais sem que os mesmos se perdessem diante de assuntos particulares.

Outro aspecto que os conselheiros buscaram modificar, esteve relacionado à eleição do Vice-presidente e diretoria pelos próprios conselheiros, além de incluir outras entidades em sua composição. Porém, até aquele momento, o que se conseguiu foi a eleição para vice-

presidente e a participação de outras entidades no CME, um avanço em comparação a gestão anterior, pois a vice-presidente havia se tornado cargo de confiança e a participação de outras pessoas não ligadas ao CME era restrita ou proibida.

A falta de vagas nas escolas de educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, também foi um dos temas mais discutidos pela gestão do CME de 2001, fato este que pode ser constatado em algumas falas:

É preciso que o Conselho se manifeste sobre o assunto junto a sociedade junto a sociedade, solicitando as providências necessários, pois a situação é grave e pode se transformar numa bola de neve. (ATA-CME, 2001,p.45).

Para o conselheiro representante dos Professores do Estado, “*enquanto não houver união entre o Estado e o município o problema das vagas nas escolas não será resolvido, desde 1985, o Estado não constrói uma escola*”. (ATA-CME, 2001, p.46)

Diante destas discussões e reflexões realizadas no CME sobre a falta de vagas nas escolas, ocorreu uma reunião, no dia 19 (dezenove) do mês 06 (seis) de 2001: nesta, o Presidente do CME informou a todos que o Prefeito,

Zaire Rezende deu sinal para iniciar ainda este ano, a construção de 05 (cinco) escolas. Os bairros a serem contemplados, serão escolhidos de acordo com a necessidade detectada através de pesquisas. ( ATA-CME, 2001, p.52).

Assim, pode-se constatar que houve nesse momento de procura por vagas nas escolas, discussões no CME que levaram não só a participação e o envolvimento de categorias que até então não haviam se pronunciado, como também iniciou o processo de legitimação da proposta de governo do Prefeito Zaire Rezende de Democracia Participativa.

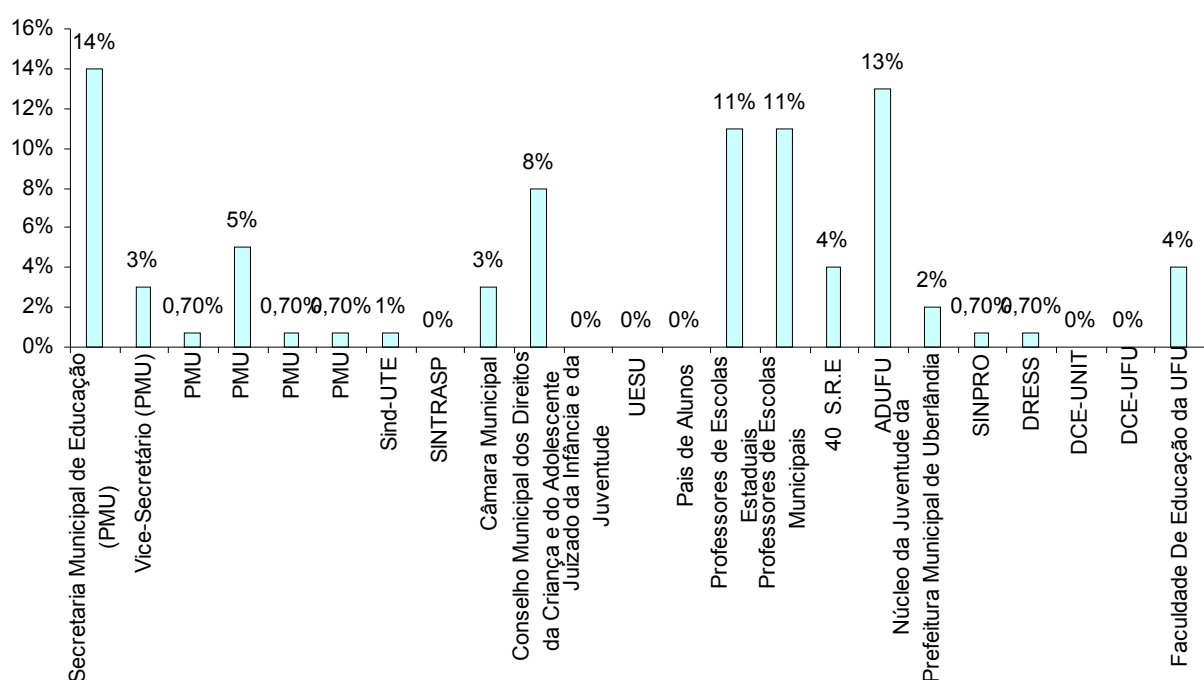
Ao final do ano de 2001, o CME de Uberlândia apresentava, na sua forma de gestão, características diferentes, da gestão anterior, Virgílio Galassi, pois, possibilitou abertura a participação para outras entidades, organizou sua forma de funcionamento e procurou dar ênfase as questões voltadas para a organização do Sistema Municipal de Ensino, ao Projeto Político Pedagógico das Escolas e ao rediscutir o Regimento Interno do CME, visando definir seu papel perante o município.

Em 2002, ocorreram 16 (dezesesseis) reuniões, sendo 14 ordinárias e 2 extraordinárias. Os temas tratados *estruturalmente* foram: Transferência das creches de responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, num total de 29 unidades, Evasão Escolar, Projeto Cerrado, que tratava da formação de professores em serviço, Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais, Sistema Municipal de Ensino, Educação Especial, Formação das Comissões Permanentes para o Ensino Fundamental, Médio e Infantil, Elaboração do Plano de Carreira dos Servidores da Educação, Concurso Público e mudança no Regimento Interno do CME.

Os temas *pontuais* foram: Drogas, Alimentação, Violência, Denúncias sobre Escolas Clandestinas, Repúdios aos baixos Salários dos Professores do Ensino Fundamental e Reformas nas escolas.

O gráfico referente as falas no CME, em 2002 ficaram assim caracterizadas:

Representatividade-ano 2002



Quanto ao gráfico de 2002, verifica-se que aumentou número de conselheiros participando, em relação ao ano anterior. Este fato pode ser verificado através da representatividade mais efetiva da ADUFU, UFU, Professores da Rede Municipal de Ensino, Juizado da Infância e Juventude, Câmara Municipal e o Presidente do CME.

A partir deste gráfico, verificou-se que ocorreu o estabelecimento de uma dinâmica de participação através de decisões partilhadas sobre às políticas públicas voltadas para o município de Uberlândia e com isso os conselheiros passaram a ter mais autonomia para definir os assuntos tratados e quais destes teriam prioridade. Por isso, o ano de 2002 representou a mudança efetiva na forma de gestão, organização e participação dos conselheiros no CME.

As reuniões do ano de 2002 iniciaram-se no dia 26 de fevereiro.

Após os informes, as discussões sobre a transferência das creches do Sistema Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação foi o primeiro tema tratado em 2002.

Segundo a Conselheira, representante da PMU,

O processo não seria fácil porque nem todas as 29 (vinte nove) unidades, possuíam estruturas para serem escolas e a legislação não permitiria que fossem anexas as unidades escolares existente conforme deliberações da Superintendência Regional de Ensino.( ATA-CME, 2002. p.67).

Portanto, segundo a Conselheira, para solucionar em curto prazo a situação, foram criadas parcerias (escolas/creches) até que as mesmas fossem estruturadas e passassem a receber a denominação de Educação Infantil, como determina a LDB 9394/96 em seu Artigo 30- A educação infantil será oferecida:

- I.Em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.
- II.Em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

O processo de transferência, seria realizado de maneira parcial, pois, segundo o Presidente do CME,

As reivindicações estavam sendo atendidas dentro das possibilidades do Orçamento Municipal, visto que a defasagem era de 10 anos, principalmente das creches que foram arbitrariamente, transformadas em escolas de ensino fundamental somente para geração de verbas, tendo com isso agravado ainda mais a situação das escolas infantis. (ATA, CME, 2002. p.73).

A ação do CME sobre a Educação Infantil, foi de formar uma comissão permanente para propor alternativas aos problemas referentes a este ensino.

No dia 12 de novembro de 2002 na 44ª. (Quadragésima Quarta) reunião, um dos conselheiros informou a todos que:

A transferência oficial das creches da secretaria da Secretaria de desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação publicado no jornal o Município, dia 31 de outubro de 2002. (ATA-CME, 2002,p.99).

Esta ocorrência marcou a realização de uma das principais propostas de reformulação do Ensino Infantil, reivindicada no início da gestão, do CME, no ano de 2002. Também representou um significativo avanço na autonomia do município para organizar e manter o ensino infantil.

No ano de 2002, iniciou-se também as discussões sobre a reformulação do Estatuto do Magistério ou Plano de Carreira dos Servidores da Educação. Mas, para que o plano fosse efetivado, foi contratada uma firma de Consultoria da esfera privada do município de Uberlândia, a qual passou pelo processo de licitação e foi vencedora.

Segundo o Presidente do CME:

O projeto já estava em processo teórico de elaboração, porém era de interesse da S.M.E que fosse escolhido um conselheiro para atuar como membro junto a firma de consultoria durante todo processo. (ATA-CME,2002, p.67)

Disse ainda o presidente do CME, que:

O Plano de Carreira, não estava vinculado ao aumento de salário, mas a progressão na carreira não iria contemplar e regularizar direitos, alguns dos quais, já adquiridos e ainda não cumpridos. (ATA-CME, 2002, p.67)

Tal fato criou grande expectativa em todos os conselheiros e nos trabalhadores da rede municipal de ensino, pois o plano poderia representar um aumento de salário e uma valorização do profissional da educação. Entretanto, até o final do ano de 2002 o plano ainda não havia sido aprovado.

Outro tema abordado foi a implantação do “Projeto Cerrado”, no início do 2º. Semestre de 2002, cujo objetivo era habilitar professores efetivos da rede municipal, atuantes na educação infantil, que tivessem Magistério ou Ensino Médio. O projeto contaria com parceria entre a Universidade Federal de Uberlândia e Prefeitura Municipal de Uberlândia, na forma de Educação à Distância e atenderia 600 servidores, no entanto, até o final do ano 2002, o projeto também não havia sido implantado.

A elaboração e efetivação do Sistema Municipal de Educação também fez parte das discussões e reflexões dos conselheiros no ano de 2002. Verificou-se que a referência à constituição do Sistema Municipal de Educação trazia consigo conflitos e até rupturas entre os próprios conselheiros, porque não haviam acordos na forma como o mesmo seria administrado.

Constatou-se que havia certa preocupação por parte da grande maioria dos conselheiros com a questão da independência do referido sistema e em relação a maior autonomia que o mesmo proporcionaria para o ensino do município de Uberlândia.

Por isso, em reunião extraordinária, o presidente do CME apresentou responsável pela firma de Consultoria que havia vencido licitação para realizar o Plano de Carreira, e, a partir daquele momento, também se responsabilizaria por oferecer apoio técnico para a implantação do Sistema Municipal de Ensino.

O fato de o CME ter contratado uma firma de consultoria para realizar o projeto referente ao Plano de Carreira e o Sistema Municipal de Ensino demonstrou, por um lado que os conselheiros estavam preocupados com a legitimidade e transparência no processo de elaboração do Plano, por outro lado, mostrou a fragilidade e a falta de experiência dos mesmos em lidar com questões que afetam diretamente o processo de democratização do ensino no município.

Visando dar continuidade às discussões sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino foi realizada uma reunião no dia 13 (treze) de agosto de 2002, com representantes da S.M.E de Araguari, a pedido dos conselheiros, para obter informações sobre o Sistema Municipal de Educação implantado na referida cidade.

A palestrante destacou os pontos positivos obtidos e a autonomia adquirida em nível municipal. Segundo a mesma:

Com mais autonomia e liberdade de ação, ficou mais fácil a fiscalização e levantamento das dificuldades de cada unidade para fazer diagnóstico e conseqüentemente elaborar propostas de ajuda especializada. (ATA-CME, 2002, p.84)

Após as explicações da convidada e respostas as perguntas efetuadas, formou-se duas comissões compostas de conselheiros para apresentarem propostas de mudança no Regimento Interno do CME e o Sistema Municipal de Ensino. Contudo, até o final do ano 2002, o Sistema Municipal de Ensino e os Regimento Interno do Conselho ainda não haviam sido aprovados.

Tal fato ocorreu devido a grande interferência de assuntos pontuais nas pautas das reuniões que tratavam do assunto, além dos conflitos decorrentes de posições contrárias às pesquisas realizadas pelas comissões. Já nesse momento, pode-se verificar que não estava



havendo continuidade na forma de gerenciamento das reuniões do CME, como havia sido planejadas em 2001.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, também fez parte dos temas abordados pelos conselheiros em 2002. As discussões iniciaram-se a partir da apresentação do Prof. Osmar Ribeiro Araújo, como um dos responsáveis pelo tema. O mesmo apresentou informações e encaminhamentos já efetuados na elaboração do anteprojeto do PPP e disse que:

A idéia teve início em setembro de 2001, quando aconteceram as primeiras reuniões com o objetivo de envolvimento de algumas escolas e professores, mas lamentou que com a greve deflagrada no início do ano de 2002, o processo ficou bastante fragmentado e só após o término do movimento foi reiniciado o projeto. (ATA-CME, 2002, p.1)

Após a explanação do Professor Osmar Ribeiro Araújo, o mesmo sugeriu que as escolas formassem equipes, organizando-se em cada unidade de ensino, respeitando a vivência, a realidade e as necessidades específicas de cada escola, para dar sugestões sobre o PPP.

Disse ainda que:

A rede está dividida em 6 (seis) núcleos que reúnem-se uma vez por mês, há uma comissão para cada núcleo, que visita a escola quando solicitada sugerindo os processos a serem seguidos. O trabalho está sendo refletido através de uma Carta de Princípios da educação que abrangerá Gestão, Currículo, Convivência e Avaliação. Portanto, a medida que as escolas elaborarem suas cartas será feito um consolidado de onde sairá a Carta de Princípios da Cidade. ( ATA-CME, 2002, p.3)

Ao ser perguntado sobre como via a participação do CME nesse processo, o Professor diz que:

Espera que tendo o apoio do CME o PPP não seja jogado per terra qualquer que seja a próxima administração pois um conselho fortalecido e atuante não deverá acontecer um retrocesso. (ATA,CME, 2002, p.3)

Essa passagem afirma a preocupação dos conselheiros com o fortalecimento e com o papel do CME de Uberlândia, além da busca da efetivação de políticas que garantam a autonomia pedagógica das escolas, independente das políticas propostas pelos próximos gestores eleitos.

Esse fato também aponta avanços na forma de gestão e organização do CME de Uberlândia, pois houve clareza no tratamento dos temas estruturais, tanto nas discussões quanto nas deliberações, além de representar a forma como as políticas públicas do município estavam organizadas pelo governo Zaire Rezende, através da democracia Participativa.

Quanto á evasão escolar, esta foi uma das preocupações do CME, no ano de 2002, pois a porcentagem de evadidos estava em 10,8% . Foram alegadas diversas causas, como:

Os alunos do noturno eram trabalhadores e chegavam cansados ás escolas, a implantação dos 200 dias letivos, que representa cem dias por semestre, exigência legal de no mínimo quatro horas aula diárias, aulas sem criatividade, desestímulo dos professores pela carreira e baixos salários e as migrações dos alunos dentro da cidade. (ATA-CME-2002, p96).

Após esta fala, houve algumas propostas por parte dos conselheiros para solucionar o problema, dentre elas, a busca dos alunos faltosos por parte das escolas afetadas e o acompanhamento do Conselho Tutelar; mas um impasse instalou-se, pois não havia por parte deste e nem da Secretaria Municipal de Educação, informações sobre a real quantidade de alunos faltosos e, por isso, havia a necessidade de se realizar levantamentos sobre os mesmos em todas as escolas onde a evasão acontecia.

Depreende-se então, que mesmo enfrentando dificuldades seja de recursos materiais ou humanos para solucionar o problema da evasão escolar houve por parte do CME, uma tentativa de solucionar o problema.

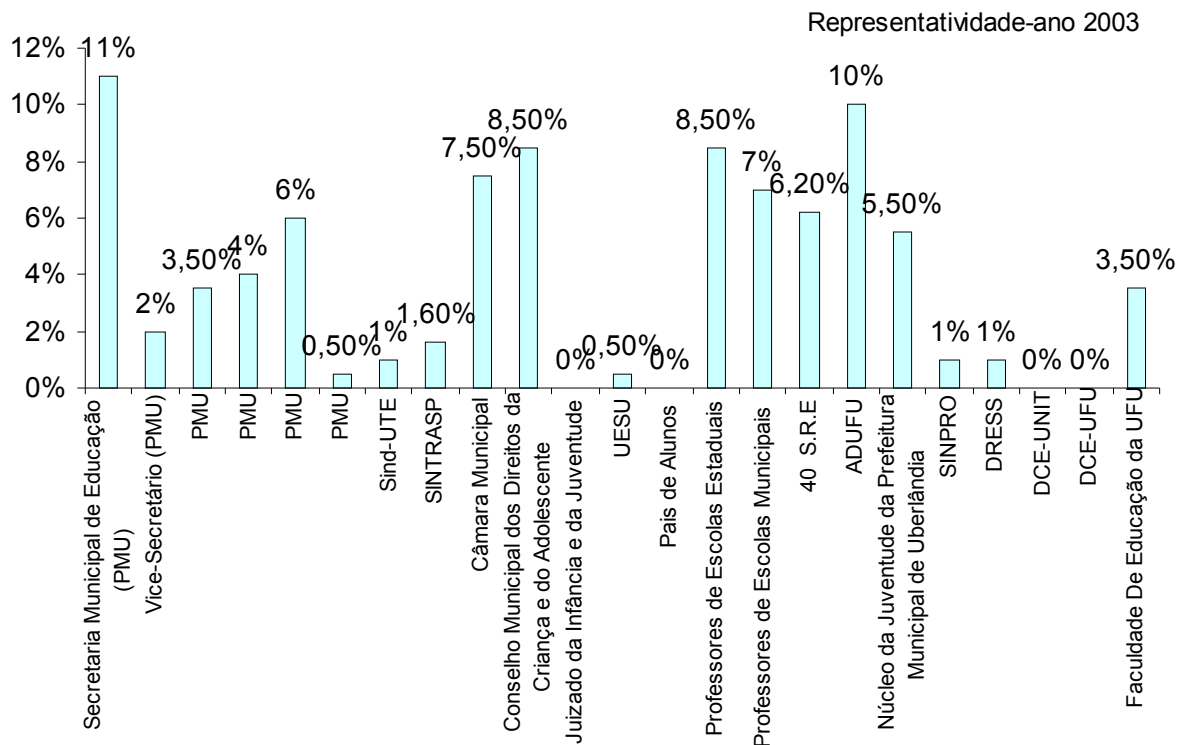
Como o número de evadidos estava elevado, causando o risco de inviabilizar o funcionamento de determinadas escolas, o CME montou uma nova comissão para realizar estudos mais aprofundados sobre o assunto e apresentar os resultados, no início do ano de 2003.

O CME, ao demonstrar interesse pela evasão escolar, assumiu um papel de resistência a políticas liberais que pretendiam demolir o espaço público, com o discurso de que, se não há alunos não há, a necessidade de haver escolas.

Em 2003, iniciou-se as reuniões do CME, num total de 14 (quatorze), sendo 8 (oito) ordinárias e 6 (seis) extraordinárias. Os temas tratados *estruturalmente* foram: Municipalização do Ensino, Plano de Carreira, Sistema Municipal de Educação, Educação Infantil, Projeto Cerrado, Projeto Veredas, Terceirização da Merenda Escolar, Evasão e Repetência e Projeto Político Pedagógico.

Os *Pontuais*, tratados nas reuniões foram: contratação de professores, transporte, moções de aplauso aos aprovados no Concurso Público e cobertura de quadras nas escolas do município.

Quanto a representatividade no ano de 2003, o gráfico ficou assim organizado:



A partir do gráfico de 2003, pode-se constatar que houve maior participação dos conselheiros do que nos anos anteriores. Isto demonstra que a busca da democratização das políticas públicas voltadas para o ensino do município, estava se efetivando, uma vez que houve o compartilhamento do poder do presidente do CME, além da possibilidade de se tomar decisões coletivas.

No dia 25 de fevereiro de 2003, iniciou-se a 47ª (quadragésima sétima) reunião do CME. O tema abordado por um dos conselheiros, num primeiro momento, foi sobre a contratação de professores para o início do ano, para atuarem nas escolas do município, no início do ano.

A conselheira representante do Conselho Tutelar relatou também a sua preocupação com o não acolhimento de algumas crianças por certas escolas, mesmo quando enviadas pelo Conselho Tutelar.

A representante da PMU justifica o problema, explicando a diferença entre ter vaga e o direito de ter a vaga na escola procurada. “*Diz que quando a escola não tem vaga, ela encaminha a criança para outra escola da região mesmo que seja estadual.*” (ATA-CME, 2003,p.6).

Também, nesta reunião, a conselheira representante dos Professores dos Municípios pediu esclarecimentos sobre a questão do transportes escolar, alegando que “*estava havendo certa desinformação quanto ao revezamento entre motoristas e o fato estava gerando tensão entre os servidores*”. (ATA-CME, 2003, p.7).

O Presidente do CME, respondeu á conselheira, explicando que:

Alguns motoristas faziam 100Km/m e de acordo com o sindicato foi feita uma escala para que todos tenham ganho compensando em um mês o excesso de quilômetros rodados. Também disse que o transporte não é pago com verbas do FUNDEF. (ATA-CME, 2003, p.7)

Contratação de professores, acolhimento de alunos com sérios problemas de comportamento e a falta de transporte escolar foram os temas pontuais, tratados na primeira reunião do CME, em 2003.

Outro aspecto relevante foi o das reuniões que ocorreram nos meses seguintes. Elas nem sempre eram iniciadas pelo presidente do CME. O acontecimento levou á possibilidade de inovação na gestão do CME, tornando-o mais democrático.

A reunião do CME, do dia 18 (dezoito) de março, foi marcada pela entrega de apostilas, contendo o histórico das leis de criação do Conselho e alterações propostas, além do repasse de cópias do Regimento Interno. Nestas, também continham cópias da solicitação da procuradoria, para publicação dos informes da reunião no jornal “*O Município*”.

Este fato marcou o início das discussões sobre a reorganização do regimento Interno do CME, porém não houve continuidade porque surgiu na pauta de discussões do CME, a questão da *Terceirização da Merenda Escolar*.

A *Terceirização da Merenda Escolar* entrou na pauta de discussão do CME por envolver todas as escolas da rede municipal de ensino e, conseqüentemente, afetaria todas as pessoas envolvidas no processo de elaboração da merenda nas escolas. A alegação do Prefeito Zaire Rezende era que o custo da merenda estava muito elevado, devido á burocratização para se comprar os alimentos. Visando solucionar o problema, o Prefeito sugeriu que a merenda fosse comprada pronta, mas para que sua proposta fosse efetivada, havia a necessidade da aprovação do CME.

Assim, *Terceirização da Merenda Escolar* pode ter sido um dos temas mais complexos, tratados pelo CME, por ser polêmico e envolver categorias que, até o momento, não haviam se pronunciado.

As discussões tiveram início com a apresentação do Sr. Vicente Rocha assessor do Presidente de planejamento, em reunião extraordinária.

De início, o Sr. Vicente Rocha, fez-se um breve relato do histórico da merenda escolar na atual administração e disse estar preocupado com a alimentação das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

Disse que:

No ano de 2001 houve proposta para que a merenda fosse servida inclusive nos finais de semana, mas a falta de recursos impossibilitou a concretização da proposta (ATA-CME, 2003, p.15).

Hoje, diz o Sr. Vicente, “surge a proposta de terceiriza-la em uma fase inicial como teste em 10% das escolas do município, que após avaliação, poderá ser estendida a outras. (ATA-CME, 2003, p.15).

Nesse instante, uma comissão de merendeiras chegou á sala de reunião e solicitou permissão para participar da mesma. Os conselheiros foram consultados pelo Presidente e aprovaram a participação.

Em seguida, o Sr. Vicente Rocha fez esclarecimentos técnicos, repassou dados obtidos em suas pesquisas e apresentou duas conselheiras do Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

No entanto, a conselheira representante dos Professores do Estado apresentou argumentos contra a terceirização e propôs uma reunião extraordinária para o CME se posicionar a respeito mas o Presidente disse que:

Antes do julgamento de prós ou contras a terceirização, será necessário levantamento de dados técnicos e a S.M.E já está fazendo esse levantamento já que dados mais claros estarão sendo apresentados para posterior avaliação”. (ATA-CME, 2003, p.14).

Em reunião extraordinária, o Sr. Vicente Rocha diz que “ *Houve avanços quanto a algumas propostas principalmente em relação ao custo*”, (ATA-CME, 2003, p.15) da *Terceirização de Merenda Escolar*.

Comparando as relações de preços já levantadas em Uberaba e Juiz de Fora, constatou-se que esses eram mais elevados do que os de Uberlândia, além demonstrar que, em Uberaba, a relação aluno por merendeira é da ordem de 84 (oitenta e quatro) e que, em Juiz de Fora, essa média chega a 205 (duzentos e cinco) alunos.

Em suas pesquisas, o Sr. Vicente Rocha constatou que, em Uberlândia, chega-se a uma merendeira para cada 80 crianças, o que caracterizou uma média alta, se comparada com outras cidades do mesmo porte.

Também verificou o alto gasto com os trabalhadores, além do fato de que as verduras e os legumes eram comprados em municípios próximos a Belo Horizonte e isto, encarecia ainda mais a merenda.

Por esta razão, a *Terceirização da Merenda Escolar* foi pensada como sendo uma forma de melhorar a merenda sem incorrer no custo Merenda /Aluno. Mas, após a fala do Sr. Vicente Rocha, alguns conselheiros se posicionaram contrários á terceirização, usando como argumentos, a afetividade da merendeira com o que faz e para quem faz, a preocupação com a demissão das mesmas, o perfil das empresas concorrentes a prestar o serviço, e outros. Alegavam ainda que isto era uma questão política.

No entanto, o conselheiro representante dos Professores do Estado sugeriu que “*O CME viabiliza-se medidas no sentido de frear a terceirização que poderia expandir para os demais setores da educação.* (ATA-CME,2003,p.16)

Após as falas dos conselheiros e das merendeiras que estavam presentes na sala de reunião, o Sr.Vicente retomou a palavra, fazendo esclarecimentos, porém foi interrompido, pelo tumulto e a reunião foi encerrada.

Novamente, em reunião extraordinária, houve apresentação, análise e propostas de gestão para melhoria da merenda escolar. O Presidente apresentou os trabalhos executados pela comissão formada entre os membros do CME.

As propostas sugeridas foram:

- ✓ Terceirização das compras, agilizando o processo de entrega dos produtos direto nas escolas, adequando-o ao sistema, facilitando a aquisição dos produtos na região.
- ✓ Descentralização dos recursos repassando ás escolas a partir de janeiro de 2004, os recursos necessários para aquisição dos gêneros através dos caixas escolares, com o acompanhamento do Conselho escolar, Conselho de Alimentação escolar e Núcleo de alimentação Escolar, com um projeto inicial em 10 (dez ) escolas, (projeto piloto), estende-se ás demais, progressivamente, com investimentos na área de qualificações dos profissionais,adequação e modernização das cantinas, requalificação e programa de segurança alimentar.
- ✓ Criação de uma política de saúde voltada para profissionais com doenças ocupacionais. (ATA-CME, 2003, p.25).



Diante desse quadro, os membros do CME não aprovaram a terceirização da merenda escolar. Essa atitude demonstrou grande avanço no que se refere a autonomia do CME e, principalmente, deixou evidente a preocupação por parte dos conselheiros em ouvir os sujeitos que seriam os mais afetados “*As merendeiras da rede municipal de ensino de Uberlândia*”, pelo processo de terceirização.

Assim, as merendeiras das escolas municipais tiveram espaço aberto e sem restrições por parte do CME para exporem seus pontos de vistas e relacionar os pontos positivos e negativos do processo de *Terceirização da Merenda Escolar*.

Diante de todas as deliberações do CME de Uberlândia, durante os anos de 1999 a 2004, este foi um acontecimento importante para a cidade de Uberlândia, pois identificou-se, uma efetiva contribuição do CME para o exercício da cidadania, uma vez que propiciou vez e voz à “*classe das merendeiras*”, que talvez sejam as mais abnegadas de seus direitos dentro das instituições educacionais.

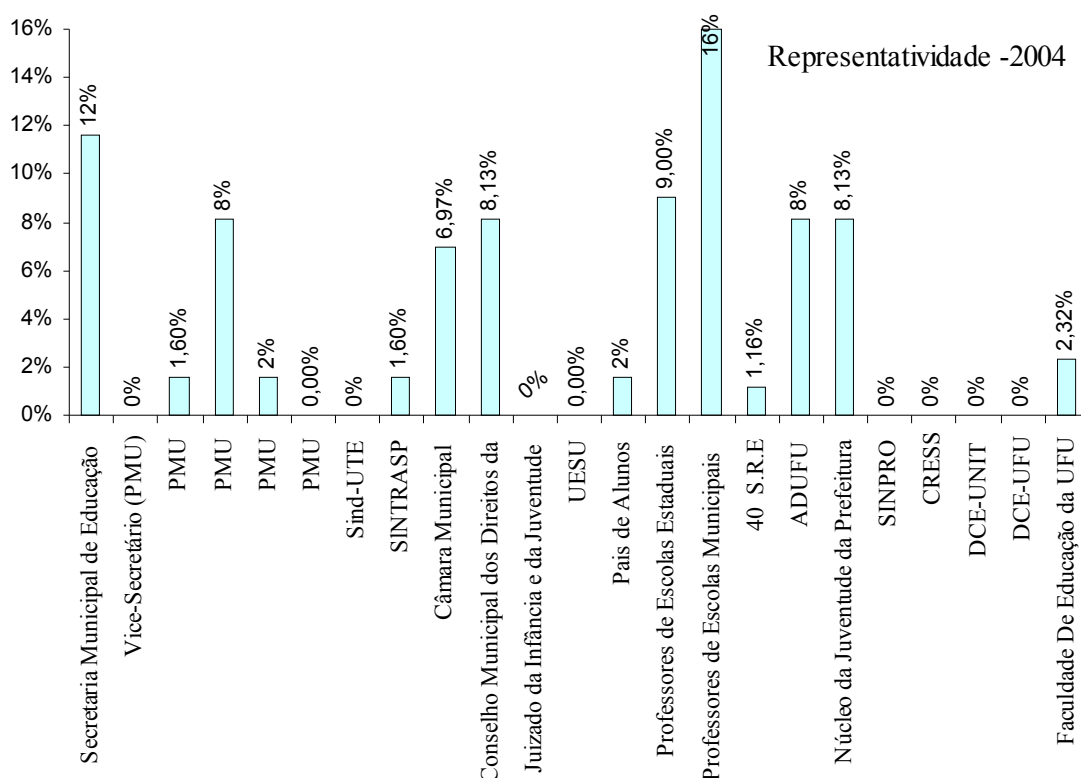
Portanto, a atuação do CME, no processo de *Terceirização da Merenda Escolar* exigiu que, tanto os Conselheiros, quanto o presidente ampliassem as representações diretas, e apoiassem interesses que não estavam ligados diretamente ao gabinete do Prefeito.

Em 2004, ocorreram 12 (doze) reuniões do CME, sendo 7 (sete) ordinárias e 5 (cinco) extraordinárias. Os temas tratados *estruturalmente* foram: Sistema Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Presidência do CME, alteração do Regimento Interno do CME, Novas Diretrizes para as disciplinas de Artes e O.P.V (Orientação Para a Vida)

Já, os *pontuais* foram: convites para fóruns e Congressos Internacionais, Greve de Professores e denúncias de Trabalho Infantil. Especificamente, no ano de 2004, os temas *pontuais* abordados ficaram delegados ao segundo plano, pois a preocupação dos conselheiros estava voltada para as questões estruturais, já que tratava-se de um ano eleitoral e medidas

urgentes precisavam ser tomadas para que o próximo gestor, independente de suas propostas políticas, pudesse continuar com os encaminhamentos que estavam se processando.

O gráfico referente à participação dos membros do CME, no ano de 2004, ficou assim estruturado:



A primeira reunião do CME, em 2004, ocorreu no dia 17 de fevereiro. Nesta, houve a apresentação do anteprojeto referente ao Sistema Municipal de Ensino, pela comissão eleita em 2003. Porém houve a necessidade de se organizar outra comissão com a participação dos conselheiros responsáveis pela elaboração do Plano Municipal de Educação e daqueles, que estavam elaborando o PPP (Plano Político Pedagógico) para que houvesse maior contribuição dos sujeitos envolvidos.

Também ficou determinado que o CME realizaria um Fórum de debates, visando ampliar os estudos com as comissões e os diretores das escolas municipais. Contudo, somente no dia 18 de maio, em reunião extraordinária, o tema referente ao Sistema Municipal de Ensino foi discutido. Antes que as propostas levantadas no Fórum realizado pelo CME fossem

apresentadas, críticas foram feitas pelo representante da ADFU sobre a condução dos encaminhamentos feitos sobre o Sistema Municipal de Educação.

Segundo o representante da ADUFU:

Deveria ser feita votação entre os conselheiros para verificar se as propostas seriam aceitas sem antes passar pelas análises da comissão e assim serem apresentadas, após novos estudos para o CME ou então, os conselheiros votariam o documento sem a prévia análise da comissão. (ATA- CME, 2004, p .44)

Diante desta proposta, foi realizada votação entre os conselheiros, ficando estabelecido que haveria nova análise e estudo do documento – anteprojeto sobre SME - antes que o mesmo retornasse para ao conselho para ser votado.

Esta decisão, possibilitou verificar-se que mesmo quando havia conflitos referentes a determinados assuntos, prevalecia o interesse coletivo, ficando as decisões amplamente distribuídas.

Porém, passados quase dois meses, no dia 13 de julho, o anteprojeto sobre o SME voltou a ser a pauta da reunião do CME; mas, já no início dos debates, ficou claro que o documento ainda não estava pronto já que, segundo o representante da Câmara, questões acrescidas ou modificadas pelo consultor contratado pela prefeitura, *“não eram totalmente conhecidas pela comissão, pois o documento chegara na véspera, o que inviabilizaria a discussão da comissão”*. ( ATA-CME, 2004, p.47)

Desta forma, alguns conselheiros manifestaram seu descontentamento, afirmando que:

O anteprojeto foi novamente prejudicado pelo curto espaço de tempo e que no seu entendimento o anteprojeto não poderia ser votado já que pelas colocações feitas pelo representante da Câmara, sequer a comissão o conhecia e pelo que ficou claro, os membros do CME sequer tinha cópias para uma leitura preliminar, fato considerado grave. (ATA-CME, 2004, p.47)

Assim, finalizou-se a 69<sup>a</sup> (sexagésima nona) reunião, sem que nenhuma deliberação fosse feita sobre o anteprojeto do SME.

Em 21 de setembro de 2004, realizou-se em caráter de extraordinária a 70<sup>o</sup>. (septuagésima) reunião do CME, com o objetivo de tratar do seu anteprojeto, porém o tempo não foi suficiente para leitura do documento, sendo necessário realizar outra reunião extraordinária. Mas, não houve quórum para realizar a reunião, estando presente apenas 10 conselheiros.

O ocorrido marcou o fim das discussões sobre a elaboração do SME, no ano de 2004 e, com ele, verificou-se que houve, por parte dos conselheiros, falta de organização para elaborar o projeto, pois, ao se elegerem comissões, as informações ficaram dispersas, dificultando as análises e os estudos dos mesmos sobre o assunto.

Outro empecilho para a efetivação do SME foi a introdução e discussão de assuntos pontuais durante as reuniões, propiciando assim descontinuidade das discussões e deliberações sobre o tema, e impedindo que o anteprojeto, fosse votado pelos conselheiros, no ano de 2004.

Quanto ao Plano Municipal de Educação, somente houve referência ao mesmo, em reunião realizada em abril de 2004. Nesta, ficou determinado que o Plano seria elaborado, no momento da realização de um Fórum, e, passaria a vigorar a partir de 2005. Porém, até o final do ano, o CME não havia tomado nenhuma providência sobre o assunto.

Da mesma forma, questões referentes á mudança do Regimento Interno e Eleição da Presidência do CME, não houve efetivação durante o ano de 2004. Todavia, com a aprovação dessas questões haveria grande avanço na autonomia do CME, já que este poderia tornar-se independente, sem vínculos com a administração e assim não estaria sujeito a imposições,

políticas autoritárias ou a políticas que favorecessem apenas aos interesses dos gestores municipais.

Ao findar o ano de 2004, enceraram-se as reuniões do Conselho Municipal de Educação, sob a gestão do Prefeito Zaire Rezende, a partir da proposta de Democracia Participativa.

Pode-se considerar que, durante sua gestão, o processo de constituição e efetivação do CME possibilitou o rompimento com o círculo vicioso das propostas neoliberais de restrição a participação, de confirmar o poder autoritário dos gestores através de democracias representativas e de impor limites às decisões coletivas, privilegiando as decisões individuais.

Assim,, a consolidação de práticas participativas no CME de Uberlândia, durante a gestão de Zaire Rezende, possibilitou o início do desenvolvimento de políticas públicas que buscassem a democratização do ensino, além de propiciar o entendimento de que a ampliação da participação, depende de governos democráticos e da organização da sociedade.

Enfim, pode-se considerar que a prática de gestão, com abertura á participação da comunidade, fez com que o Conselho Municipal de educação, na gestão de Zaire Rezende, apontasse caminhos para o resgate de tradições democráticas participativas, ignoradas até então pela democracia representativa. Nesse sentido, o CME tornou-se um fórum de resistência às diretrizes impostas pelas políticas neoliberais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldades de ser implementada na prática. (Romão, 2001,p.23)

Segundo Romão, desde os primórdios da civilização, o homem primitivo, buscando soluções individuais para os desafios da natureza hostil e percebendo que a própria espécie estaria ameaçada, superou o “individualismo zoológico” e procurou associar-se a seus semelhantes para construir respostas coletivas para os problemas que lhes eram apresentados.

Assim, por pior que seja a deliberação e ações coletivas, o preço pago por sua falta de consistência e inoportunaidade forçarão, ainda que pela via negativa, um aprendizado do grupo, preparando-o melhor para as decisões e ações posteriores.

Porém, a dificuldade de participação popular, segundo Romão (2001), nos processos decisórios das diversas instâncias políticas decorre, não de seu absenteísmo ou apatia, em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio da decisão como os neoliberais.

Nesse sentido, diz Silva (2001):

Bourdieu, afirma que o discurso neoliberal não é um discurso como os outros; ele é um discurso forte, que só é tão forte e difícil de combater em razão de ter ao seu lado o poder de um mundo de relações de forças que ele contribui para que se torne o que é, orientando as escolhas daqueles que dominam as relações econômicas e a elas apresentando sua força própria, particularmente simbólica. (Silva, 2001, p.71)

Ainda, de acordo com Silva (2001), em nome deste projeto científico de conhecimento, convertido em programa político de ação, se efetua um trabalho político que visa criar as condições necessárias para o funcionamento da “teoria”: um programa de destruição metódica da coletividade, pois visa pôr em questão todas as estruturas coletivas, capazes de levantar obstáculos à lógica do mercado puro.

Segundo Bourdieu (1998), este processo de desestabilização de todas as formas de coletividade, ocorre por exemplo, através da individualização dos salários e das carreiras, em função das competências individuais e da atomização dos trabalhadores que dela resulta; coletividades para a defesa dos direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas e a própria família, que, por meio da constituição de mercados por faixas etárias, perde um pouco de seu controle sobre o consumo.

De acordo com Silva (2001), os mecanismos de flexibilização advindos do neoliberalismo tornaram-se um dos grandes co-responsáveis pela “abolição da solidariedade”, e, pela estruturação da lógica do “salve-se quem puder”, pois, contribuem decisivamente para o gradativo acirramento do coletivismo, além de mecanismos como redução dos direitos sociais, descrédito de tudo que é público e sacralização do mercado, dentre outros aspectos.

Na concretização de suas práticas, os dispositivos neoliberais encontram um terreno fértil para a proliferação e materialização de sua doutrina mediante um processo cultural.

Tal processo cultural, pode ser observado na mudança de comportamento dos jovens, na forma como a mídia trabalha a questão do consumo, e como ela dita as diretrizes que devem ser seguidas, enfim passou-se a cultivar a individualidade. Esse fato, fez com que se mudasse a forma de viver, e, especialmente de participar de decisões ou deliberações políticas.

Como um dos desdobramentos deste processo, houve também significativas irrupções na história, referente a capacidade contestatória e organizativa dos profissionais da educação.

Todavia, acredita-se que a dinâmica política educacional descrita, não é unilateral e uniforme, pois, a investigação sobre as trajetórias dos conselhos, indicaram a importância

destes espaços, como aliados para a construção dos mecanismos que objetivam contribuir para a transgressão, alteração ou desconstrução do discurso hegemônico do capital, que circula nas políticas educacionais e na escola, dentre outros espaços, Silva (2001).

Os conselhos constituem-se em espaços complexos marcados por contradições<sup>25</sup>, presente numa prática social mais ampla, pois, se por um lado eles guardam correspondência com as políticas neoliberais, por outro, tornam-se fóruns de resistência a esta mesma política, ao permitir a construção da coletividade, representada por diversos setores da sociedade, ao permitir a participação de pessoas que não estão diretamente ligadas ao governo, e, ao permitir a resolução de conflitos, através do diálogo entre todos os envolvidos.

Nesse sentido, o exercício da participação, da representatividade e da democratização, permitem que se busquem a emancipação social, através da inserção de novos sujeitos e novos temas, até então ignorados na prática política, redefinindo identidades e vínculos.

Assim, os Conselhos firmaram-se como importantes fóruns, historicamente vinculados aos processos sociais de construção das práticas de cidadania, da participação e da democratização.

Embora a vinculação dos Conselhos a lógica neoliberal em maior ou menor grau, evidenciada no decorrer deste trabalho, seja uma realidade, sua importância enquanto instrumento de contraposição a esta mesma lógica é legítima.

Os Conselhos, nessa perspectiva, podem ter um papel político-pedagógico de suma importância, superando a tendência ao formalismo e ao discurso centralizador, para constituir-se em espaços coletivos.

Assim, enquanto elemento de um novo meio de gestão democrática participativa, em âmbito local, os Conselhos Municipais de Educação estão sendo consolidados na maioria dos

---

<sup>25</sup> Uma evidência desta afirmação, foi a importante participação do CME de Uberlândia no processo de terceirização de Merenda Escolar. Suas opções políticas expressas nestas diretrizes demonstraram uma tendência a valorização dos espaços coletivos, através da participação da comunidade nas decisões políticas voltadas para o ensino e a não privatização do público.



municípios mineiros, objetivando a formulação e o controle das políticas públicas destinadas à educação.

Em uma sociedade marcada por inúmeros processos de exclusão social e de baixos níveis de participação política, do conjunto da população, os Conselhos Municipais assinalam possibilidades de desenvolvimento de um espaço público, que não se resume a um espaço criado pelo governo e suas políticas neoliberais globalizadas. Mas, um espaço onde ocorre uma mobilização constituída por alianças entre organizações sindicais, poder executivo, associações comunitárias, associações de pais, de alunos, de docentes, dentre outros, visando reagir á exclusão social e á democratização das instituições escolares.

No entanto, essas iniciativas de se constituir Conselhos Municipais de Educação de acordo com a perspectiva da Democracia Participativa, são pouco conhecidas por não estarem de acordo com as propostas de globalização hegemônica.

Portanto, as análises sobre o Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, permitiram verificar que o mesmo esteve inserido em dois momentos distintos da história, a partir de 1972; o primeiro caracterizado pela gestão de Virgílio Galassi e, o outro, caracterizado pela gestão de Zaire Rezende. Estes assumiram o governo municipal com propostas diferentes de administração: *Democracia Representativa e Democracia Participativa*.

A gestão de Virgílio Galassi procurou elevar a cidade de Uberlândia ao “status” de empreendedora e modernista, com espírito arrojado e dinâmico, voltado para o futuro, por meio de obras que favoreciam a classe empresarial no entanto não havia preocupação em oferecer mecanismos que levassem a participação popular no governo.

A gestão de Zaire Rezende caracterizou-se por realizar obras de pequeno porte, uma vez que seu objetivo era trabalhar com a comunidade, através de Associações Comunitárias organizadas nos bairros periféricos. Visando dar sustentação ás suas propostas, criou o

Conselho Municipal de Transporte e os Centros de Saúde nos bairros periféricos e Praças Públicas, com o fim de propiciar o direito ao lazer e a saúde a todos os moradores da cidade.

Assim, na gestão de Virgílio Galassi, de um lado, esteve presente o idealismo futurista de uma cidade próspera e progressista, relegando a uma importância secundária o caráter social, enquanto que, na Gestão de Zaire Rezende, ocorreu a busca de ideais que levassem à descentralização administrativa e à participação da população nas políticas voltadas para a melhoria da cidade.

Portanto, a alternância no projeto desenvolvimentista, de um idealismo futurista para um projeto humanista, tornou-se relevante para compreensão da evolução do sistema educacional de Uberlândia e, conseqüentemente, para a compreensão sobre formação do CME e o lugar que o mesmo assumiu e assume nas políticas públicas do município.

Por isso, com revisão histórica efetuada na primeira parte desta pesquisa sobre a constituição dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais, depreendeu-se, que os mesmos tiveram uma atuação, que visasse o apoio às políticas oriundas dos governos, subsidiados pela pseudo-participação da sociedade civil organizada. Também foi possível inferir que a institucionalização dos Conselhos, juntamente a sua burocratização, levou ao elitismo, e a políticas antidemocráticas.

Nesse sentido, os Conselhos acabaram por contribuir com a hegemonia do controle do Estado sobre a sociedade civil, legitimando a divisão de classes, a exclusão social e as políticas assistencialistas.

Porém, para se compreender como se deu a constituição e efetivações dos Conselhos Municipais de Educação, foi necessário fazer um resgate histórico das origens do neoliberalismo e como suas propostas políticas, influenciaram todo processo educacional do Brasil, e, especificamente do Estado de Minas Gerais.

Com isso, foi possível evidenciar que os interesses em relação à municipalização do ensino, não se efetivaram de acordo com uma proposta de democratização entre o Estado e os

Municípios, ou entre a comunidade e o governo local. O processo de municipalização ocorreu sem que os municípios estivessem preparados, além de não propiciar que houvesse a democratização das escolas.

Os Conselhos, inseridos nesse movimento, serviram apenas como instrumentos, para desmobilizar a coletividade, fiscalizar e controlar.

Contudo, as análises realizadas no III capítulo, sobre a formação, constituição e o papel do CME de Uberlândia, num primeiro momento, apontou que o mesmo tomou um rumo totalmente diferente do idealizado na primeira reunião, o que permitiu a compreensão de que disputas internas, o autoritarismo e a busca pela satisfação de interesses pessoais, contribuísem para que o Conselho Municipal de Educação de Uberlândia, durante da gestão de 1999 á 2000, efetivasse suas ações, em atividades técnico-burocráticas, reduzindo sua função, em reproduzir as propostas políticas, da Secretaria Municipal de Educação e do prefeito da época.

Ao constituir-se em um fórum burocrático, com rígido sistema hierárquico de controle das deliberações e condução do processo de participação, o CME de Uberlândia, afastou as possibilidades de democratização do ensino.

Mas, não se pode afirmar que as atividades realizadas durante a gestão deste Conselho não atingiram o Sistema Municipal de Ensino, é certo que não houve grandes interferências por parte do CME, nas políticas educacionais do município, mas caminhou-se rumo a elas.

Num segundo momento, a partir da gestão de 2001 a 2004, apontou-se um CME de natureza popular, pois houve a preocupação em democratizar as ações e deliberações do mesmo, abolindo desde o início a organização centralizadora imposta anteriormente. Com isso, houve grandes avanços, em relação a possibilidade de transparência das informações e da contestação das decisões, além de se estabelecer um vínculo com a comunidade escolar, com as escolas, faculdades e outros Conselhos.

Assim, houve a possibilidade de reconstruir a coletividade, legitimando mais um canal de participação, no espaço de poder gerido pelas políticas neoliberais. O CME de Uberlândia, tornou-se então, um espaço aberto para o debate, para a representatividade e para a resolução de conflitos, além de propiciar uma gestão democrática e contribuir para a quebra da “máquina infernal”<sup>26</sup> do capitalismo.

## **REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO**

---

<sup>26</sup> Expressão usada por Pierre Bourdieu (1998)

ALVARENGA, Nizia Maria. Movimento popular, democracia participativa e poder político local: Uberlândia 1983/88. **História e Perspectiva**, n ° 4, p.103-109, Uberlândia: jan/jun.1991

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 9-34.

ALVES- MAZZOTTI, J.; GEWARNDSDNAJDER, F. **O método na Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo. Pioneira. 1998.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis, o retorno. In: BIANCHETTI, Lúcido e MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias nas orientações de teses e dissertações**. São Paulo. Cortez, 2002, p.26-44.

BRASIL, LEIS, DECRETOS. Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa. VI. Brasília.1983, pp 13-19.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério: guia para sua operacionalização**. Fundação Prefeito Faria Lima. São Paulo. 1997, 25-27.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2000 p. 189-217.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOBBIO, Norberto e outros. **Dicionário de Política**. Ed. UNB. V.2. 1994.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo. 6ª ed. Brasiliense. 1994, 98 p.

\_\_\_\_\_. **Futuro da Democracia: uma defesa das regras do Jogo**. 4ª ed. Paz e Terra. 1986. 151p

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.135-149.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. O impacto da Implementação do FUNDEF nos estados e Municípios: primeiras observações. In: COSTA, Vera L. **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo. Cortez Editora 1999. 111-121p.

CASSASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção educação contemporânea. 1995

\_\_\_\_\_. Juan. Descentralização de la gestion a las escuelas y calidad de la educación: Mitos ou realidades. In: \_\_\_\_\_. **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. Vera Lúcia Cabral Costa (Org). Ed. FUNDAP. Cortez. 1999.

CHAUÍ, Marilena S. O que é ser educador hoje? Da arte a ciência: a morte do educador. In: Carlos Brandão (org.) **O educador vida e morte**. Rio de Janeiro: Ed. Graal Ltda, 1985. p. 52-70.

\_\_\_\_\_. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis. R.J: NEDIC. Vozes.1999.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **O que todo cidadão precisa saber sobre Democracia**. Cadernos de Educação Política. 2 ed. Editora Global de Educação. 1997.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org). Gestão educacional e descentralização novos padrões. São Paulo. Cortez, 1997. 188 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil. Coleção Biblioteca de educação. Série 1ª. Escola; v. 17.1991

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Ed, Saraiva. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo. pp 94-97.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, MAURA S.C.; AGUIAR, Márcia A.S. (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo. Cortez, 2001. pp 43-60.

\_\_\_\_\_. o Conselho Nacional de Educação e gestão democrática. In.:OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ, Vozes,1997, p.199-206

DRAIBE, Sônia Miriam. A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In: COSTA, Vera L. **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo. Cortez, 1999.68-98 p.

\_\_\_\_\_. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, nº 17, p. 86101 , São Paulo: EDUSP.1994

FÁVERO, Osmar (Org). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Ed 2. Autores associados.2001.

\_\_\_\_\_. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Duarte Marisa R.T. **Política e trabalho na Escola**. Belo Horizonte. Autêntica. 1999. 107-113 p.

FAZZI, Rafael. **Reflexões sobre o Neoliberalismo na América Latina e no Brasil**. 1980, São Paulo. Disponível em: [http:// www.realidade.cjb.net](http://www.realidade.cjb.net). Acesso em: 18 mar.2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996, p.13-20.

GUIMARÃES, Moacyr Expedito M. **Os Conselhos de Educação: atribuições e competências.** Problemas Brasileiros, São Paulo, fevereiro, 1982, p.16-20.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sócio Política.** 2 ed. São Paulo. Cortez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Os Sem Terra, ONCs e Cidadania.** 2ª. ed. São Paulo. Cortez. 2000.

GRAMISCI, A & BORDIGA, A. **Conselhos de Fábrica.** São Paulo. Brasiliense. 1981.

GENTILI, Pablo. “Neoliberalismo e Educação: manual do usuário” .In: \_\_\_\_\_. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo.** CNTE. Brasília 1996. pp.9-49.

GENTILINI, João Augusto. **Crise e Planejamento Educacional na América Latina: Tendências e Perspectivas no Contexto da Descentralização.** Campinas. Unicamp. Tese Doutorado, p.204. 1999.

GRACINDO, Regina Vinhares. **Estado sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos e velhos problemas.** Revista brasileira de política e administração da educação. Porto Alegre: AMPAE. P 7-17. 1996.

\_\_\_\_\_. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSK, IRIA (org.). **LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam.** São Paulo. Cortez, 1997, p. 144-173

HORTA, José Silvério Baía. Tradição e modernidade na Educação: o processo Constituinte de 1933-1934. In: FÁVERO, Osmar (org). **A educação nas constituintes Brasileiras 1823-1988.** 2 ed. Autores Associados. 2001.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia.** 2ª. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1996.

LISETE, Regina Gomes A. A Municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes e tendências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, Duarte Marisa R.T. **Política e trabalho na Escola.** Belo Horizonte. Autêntica. 1999. 107-113 p.

LIMA, Antônio Bosco de. **Conselhos Municipais na educação: perspectivas de Democracia da política educacional municipal.** PUC. São Paulo. (Tese doutorado). 2001

LUDKI, Mengoi.; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução, elementos para uma análise metodológica.** São Paulo. EDUC. 1999.

MATTOS, Maria José Viana Marinho. **Reforma educacional de Minas Gerais: implementação da autonomia escolar.** Dissertação de mestrado. Campinas, 1999.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. **Abordagem teórico-metodológica de Thomas Popkewitz: subsídios para a pesquisa em educação.** Faculdade de Educação- UFU. 2003

MENDEL, Lúcia M.; MAIA, Eny M. **Gestão educacional e descentralização novos padrões.** São Paulo. Cortez, 1997.

MORAES, Reginaldo Carvalho de. **O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Editora: Autores associados, 2000.

MORAES, Sérgio Paulo. Urbanismo e Transformação nos Modos de Vida dos Trabalhadores.: In: MACHADO, Maria Clara e PATRIOTA, Rosangela (org). **História e Historiografia perspectivas contemporâneas de investigação.** Uberlândia, 2003, p.399 a 422.

OLIVEIRA, Francisco.: CÉLIA, Maria (org). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global.** Petrópolis, R.J, Vozes, 2000. 307 p.

OLIVEIRA, Cleiton. A municipalização do Ensino Brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Municipalização do Ensino no Brasil.** Belo Horizonte. Autêntica 1999. P 11-36.

OLIVEIRA, Romualdo P. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; Duarte Marisa R.T. **Política e trabalho na Escola.** Belo Horizonte. Autêntica. 1999. 221-236 p.

OSMAR, Fávero (org). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 2ed. Ed. Autores Associados. 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Secretaria de Educação. **Atas das reuniões realizadas em 1999 a 2004.** Uberlândia, 1999 a 2004. Livro 1 e 2.

PEIXOTO, Maria do C. L. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE Marisa R.T. **Política e trabalho na Escola.** Belo Horizonte. Autêntica. 1999. 101-106 p.

RIBEIRO, Wanderley. **Municipalização: os conselhos municipais de educação.** Rio de Janeiro. DP&A, 2004. 117p.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil 1930-1973.** Ed 9. Ed, Vozes. pp 140–141.

ROQUE, Claudia Rodrigues Pereira. **Uberlândia 1997/1988: As contradições da modernidade.** Monografia. UFU, Uberlândia, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI e ROMÃO (org). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 4ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, p.23-32.



ROSAR, Maria de Fátima Felix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997, p.105- 139.

ROSSEAU. **O contrato Social**. Edições de ouro.

SACRISTAN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In:\_\_\_\_\_. **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo. CNTE. Brasília, p.50-74. 1996.

SADER, Emir. **O anjo Torto: a esquerda e Direita no Brasil**. Brasiliense. 1997, p.183 a 195.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003. 675p.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. Ed. autores associados. 5 ed. Campinas, SP: 1999.

SARTORI, Giovane. **A Teoria da Democracia Revisitada: questões clássicas**. 2.v, Serie Fundamentos. Atica. S.A. 1994. 334p.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Processo de trabalho na escola Pública. In:\_\_\_\_\_. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)**. Campinas S.P. 1999. (Tese de Doutorado).

SILVA, Tomas Tadeu e outros. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In:\_\_\_\_\_. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo**. CNTE. Brasília. 1996. pp 9-49.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In.; SACRISTÁN, José Gimeno e outros. **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNT. Brasília. 1996, p. 167-187.

SILVA, Maria Vieira. **Empresa e escola: do discurso da sedução a uma relação complexa**. Campinas. S.P. (Tese Doutorado). 2001.

SOUSA, Elizabete Coelho de. **A política de municipalização do ensino da teoria a prática** (Tese Mestrado) 1999. Universidade Federal de Uberlândia.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira.; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei no. 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997. 129 p.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso**. São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, José Pedro Galvão,; GARCIA, Clovis Lema. **Dicionário de Política**. 1998. São Paulo.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Políticas Públicas de educação e mudança nas escolas. Um estudo da cultura escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**. Autêntica. Belo Horizonte. 1999. 177-207

UMA SAUDAÇÃO AGRADECIDA. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 09 mai. 1980, p.07

UBERLÂNDIA SEM DESEMPREGO E SEM CRISE. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 07 de abri. 1981, p.01.

UBERLÂNDIA ACELERADA EM 1982. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 06 de jan. 1982, p 12

749 CASAS PARA O CONJUNTO SANTA ROSA. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 09 jan. 1988, p.08

IRLANDA NÃO REISISTIU AO PODERIO OFENSIVO BRASILEIRO e foi goleada. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 28 maio, p.06

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto S. **Metodologia das ciências sociais**. Posto: Afrontamento, 1986 pp101-128.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In:\_\_\_\_\_. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Autêntica editora. Belo Horizonte. MG. 2001. P43-53.

WANDERLEY, Luiz Eduardo . Espaço Público e educação. In.: KRAWCZYK. NORA (org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Editora Autores Associados, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Municipais de Educação: Estudo Genético-Histórico**. Cadernos de Pesquisa. nº103, p.123-135, mar.1998.

\_\_\_\_\_. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro:DPD&A, 2003.