

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA:
ELEIÇÕES DE DIRETORES, UM CAMINHO?

Luiz Fernandes Dourado

GOIÂNIA-GOIÁS

1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA:
ELEIÇÕES DE DIRETORES, UM CAMINHO?

Luiz Fernandes Dourado

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA** à comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do professor Francisco Itami Campos.

Comissão Julgadora

[Handwritten signatures and initials over three horizontal lines]

AGRADECIMENTOS

Tantos participaram desta caminhada e alguns de forma inesquecível. Mesmo assim, a ansiedade deste momento pode nos levar a esquecimentos irreparáveis. No entanto, expresso meus agradecimentos:

Ao Professor Dr. Francisco Itami Campos, pela orientação segura e amigável, desenvolvida ao longo deste trabalho.

Ao Professor Dr. José Luiz Domingues, que pela efetiva luta e consolidação do M.E.E.B., e também, pelo apoio a nós dispensado, possibilitou-nos a concretização desta dissertação.

A Célia Maria Ribeiro, pelas leituras e comentários críticos ao trabalho, bem como pela compreensão e amizade sempre manifestados.

A Delice, Mirim, Elziane e Lindaura, pelo muito que a mim significam e, por tudo que me ensinaram e presentearam-me.

A João Ernandes, não só pela revisão competente deste, mas pelo coleguismo demonstrado.

A Elma, pelo apoio afetivo nesta trajetória.

A Alberto Damasceno, amigo - irmão, cúmplice nesta caminhada.

A Ivone, Antônio Roberto, Horácio e demais companheiros do MEEB.

A José Nunes, Cláudio Ciro, Paulo César, Antônio Fonseca e Regina, grandes amigos.

A Maria Tereza Canesin e Walderês Nunes Loureiro, pelo aprendizado constante.

A Dora e Deusa, pela cordialidade nos trâmites administrativos da secretaria do MEEB.

A Milena pela transcrição das entrevistas.

A Janaína pela tradução do resumo para a língua Inglesa.

Aos funcionários da S.M.E. e, especialmente, aos entrevistados pelos dados e informações tão valiosas para o presente trabalho.

A Almê de Paula pela datilografia.

A direção, coordenação, professores e alunos do Campus Avançado de Catalão/UFG.

A Ana e Elzeário, meus pais,
pelo estímulo e carinho.

A tia Odete, pelo aprendiza-
do de vida que me proporcion
nou.

RESUMO

DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA: ELEIÇÃO DE DIRETORES, UM CAMINHO?

Este estudo se propôs a analisar o processo dito de democratização das escolas municipais de Goiânia, através da discussão das modalidades de gestão das escolas na década de 80, quais sejam: a livre indicação de diretores pelos poderes do Estado, a indicação de diretores por lista tríplice e concurso e o processo de eleição direta para a escolha de diretores das escolas da rede.

Sem estacionar na tese de que as posturas comumente autoritárias de vários diretores decorrem da falta de legitimidade de seu mandato ou dos compromissos que porventura venham a defender durante a sua gestão, procuramos, com este trabalho, analisar as modalidades acima descritas, dando ênfase a eleição direta.

Como considerações finais, apresentamos uma pequena reflexão no sentido de questionar se a eleição para diretores, por si só, propicia uma postura democrática do diretor.

É neste momento, ainda, que apontamos para a ne
cesidade de se ter presente, na análise, a questão das relações cli
entelísticas que permeiam esta modalidade de gestão, bem como pa
ra a necessidade de se criarem outros canais de participação, bus
cando o exercício efetivo da democratização do espaço escolar.

ABSTRACT**Democracy in the school: director's election, a solution?**

This study proposed itself to analyse the process called democracy the Municipal school in Goiânia, through the discussion of the modalities of administration of the school em 80 decade wich are: the free indication of the directors by triple list, competition and the process of direct for the choice of directors of the Municipal Schools.

Without stopping at the thesis that manners commonly authoritatives of many directors, provide of the missing of legitimacy of their period of administration or of the compromises that defend during their manegment, we intend, with this work, analyse the modalities above described, giving emphasis at the direct elections.

Finally, considering we have shown a little reflexion with an idea of questioning by itself gives a democratic style of the director.

It is, in this moment, still, that we have shown for the necessity of having in the analyse, a question of relations

with people that give opportunity to this modality of administration, as well for the necessity of creating another means of participation searching the effective exercise of the democracy in the school space.

SUMÁRIO

	Página
Introdução.....	01
I - Parte	
1. Cap. I - Da emergência da educação moderna à escola e cidadania burguesa no Brasil.....	07
1.1. Consolidação do M.P.C. e o aparecimento da educação moderna.....	07
1.2. Uma contextualização da Sociedade Brasileira até o Golpe de 1964.....	14
1.3. A Educação no Pós 64	22
1.4. Escola e Cidadania Burguesa no Brasil.....	28
2. Cap. II - Pedagogia do Consenso e do conflito: uma retomada da função social da educação.....	33
2.1. Pedagogia do consenso.....	36
2.1.1. O Pensamento de Durkheim e a escola tradicional.....	36
2.1.2. John Dewey e a escola nova.....	41
2.1.3. Tendência liberal tecnicista.....	46
2.2. Pedagogia do conflito.....	48
2.2.1. As teorias Crítico - reprodutivistas.....	48
2.2.1.1. Teorias do sistema de ensino enquanto violência simbólica.....	49
2.2.1.2. Teoria da Escola enquanto aparelho ideológico do Estado.....	50
2.2.1.3. Teoria da escola dualista.....	52
2.2.2. Pedagogia libertária: a pedagogia institucional.....	52
2.2.3. Pedagogia libertadora: Paulo Freire.....	54

2.2.4. Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos....	59
2.2.5. Revendo as teorias pedagógicas uma abordagem crítica.....	61
II - Parte	
3. Capítulo III - A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: sua constituição e trajetória	73
3.1. A escola que temos, o caráter excludente e anti-democrático: uma primeira aproximação da S.M.E...	75
3.2. A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na década de 80.....	85
4. Capítulo IV - A administração escolar perspectivas de democratização da gestão.....	100
4.1. Perspectivas de democratização da escola: Uma retrospectiva das modalidades de gestão das escolas da SME - Goiânia.....	110
4.1.1. A livre indicação de diretores pelos poderes públicos: a gestão das escolas municipais de Goiânia até meados da década de 80.....	111
4.1.2. A indicação de diretores por lista triplíce e concurso.....	122
4.1.3. A eleição direta para a escolha de diretores da rede.....	128
Considerações Finais: A Eleição de diretores e a prática educativa, uma abordagem crítica.....	148
Bibliografia.....	158

INTRODUÇÃO

Discutiremos neste trabalho o processo que tem sido apresentado como democratização da escola. Esta discussão centrar-se-á numa análise das modalidades de gestão das escolas (administração escolar), enquanto um indicador deste processo.

A análise das modalidades de gestão das escolas será apresentada em dois momentos. Primeiro apresentaremos a discussão acadêmica, levada a nível nacional, sobre esta questão, para, num segundo momento, embasados nesta discussão, refletirmos sobre a trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, tendo por recorte as modalidades de gestão vivenciadas na rede na década de 80.

Antes de apresentarmos o procedimento metodológico que norteou esta pesquisa, é mister que se coloquem algumas considerações sobre a relação educação / sociedade, posto que não podemos pensar a educação como que descolada da realidade social, bem como pelo fato de que tornar-se-á mais clara a nossa organização dos capítulos, onde os dois primeiros apresentam uma discussão sobre a educação e sociedade capitalista e educação e sociedade brasileira. Esta discussão, como veremos nos capítulos I e II, foi realizada a partir de leituras que discutem a emergência da

educação e a íntima relação entre educação e sociedade.

O presente trabalho estruturou-se a partir de um procedimento metodológico, centrado na análise etnográfica da realidade educacional do município de Goiânia, através da análise da gestão das escolas públicas municipais.*

Neste sentido, como primeiro passo, delimitamos o alcance da pesquisa, a atividade, o espaço físico; os atores e o tempo.

Como passo seguinte, partimos para a análise de fontes documentais, pretendemos com a coleta e a análise de documentos - propostas pedagógicas da S.M.E., leis, decretos, portarias, jornais, regime interno da S.M.E., dentre outros - trazer para a discussão os dados produzidos até o momento sobre a temática, a partir dos atores envolvidos no processo, quais sejam: pais, professores, alunos, funcionários e membros da secretaria municipal de educação e do Centro de professores de Goiás.

Sistematizados os dados, em um primeiro momento, partimos para a realização de entrevistas. As entrevistas realizadas, caracterizam-se como entrevistas semi estruturadas, de modo, a construir uma representação do processo em curso nas escolas da rede pública municipal, a partir, dos segmentos envolvidos no mesmo.

* A esse respeito, para uma compreensão mais detalhada sobre o procedimento etnográfico, ver: DOMINGUES, J.L. e Maria Hermínia. O procedimento etnográfico na Pesquisa educacional e EZPELETTA, J. e ROCKWEL. Pesquisa Participante. S.P. Autores Associados / Cortez.

Os capítulos foram estruturados, de modo a permitir o aprofundamento das questões em tela, tendo por recurso analítico a divisão do trabalho em duas partes. A primeira parte, subdividida em dois capítulos e a segunda parte, compreendendo o terceiro e quarto capítulos, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, constitutivo da primeira parte do trabalho - a discussão da emergência da educação moderna à escola e cidadania no Brasil - nos propomos a caracterizar a relação educação/sociedade. Neste sentido, entendemos que a educação longe de ser autônoma e promotora da equalização social é, ela mesma, condicionada pela sociedade em que se insere. Neste contexto, sendo esta sociedade capitalista, centrada em relações sociais de exploração, portanto, palco de luta de classes, o papel exercido pela educação é também contraditório. Assim, a educação é vista enquanto afirmação e negação da estrutura social vigente, cuja conformação é mediada pela contradição social expressa na dicotomia Capital/ trabalho.

Neste percurso, compreendido o processo de consolidação do modo de produção capitalista e o papel da educação, apresentamos sumariamente a contextualização da sociedade brasileira, de modo a esboçarmos a gênese autoritária e excludente que caracteriza esta sociedade, tal gênese se efetiva pela inserção da maioria da população brasileira nos estreitos limites da cidadania burguesa, conformando-os enquanto cidadãos de segunda ordem.

Caracterizado o quadro político e social da realidade brasileira, buscamos, no segundo capítulo, resgatar a discussão sobre a educação através dos contornos historicamente assumi

dos sobre o papel e a função social desta, a partir da discussão e apresentação das pedagogias do consenso e do conflito, através de alguns de seus interlocutores.

Tal discussão, a nosso ver, permite o delineamento da concepção político-pedagógica norteadora deste à medida em que evidência a compreensão que temos do processo pedagógico, sua democratização, bem como, suas implicações na sociedade em que se insere. Desta forma nos propicia elementos para a análise da escola que temos, e nos remete à luta pela efetivação de um projeto político pedagógico de escola que queremos.

A segunda parte do trabalho, objetiva apresentar a trajetória da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (S.M.E.) e as modalidades de gestão das escolas na década de 80, em dois capítulos.

Nesta perspectiva, no terceiro capítulo, apresentamos uma primeira aproximação da história e constituição da S.M.E., a partir de seus percalços e conquistas, indo desde as formas clientelísticas tradicionais até tentativas de democratização destas, através do esboço de propostas político-pedagógicas, fruto principalmente do embate dos movimentos sociais, especialmente, do movimento docente goiano.

No quarto capítulo, procuramos identificar as várias modalidades de Gestão das escolas públicas, apresentando-as criticamente. Nesta perspectiva, retomamos a trajetória da S.M.E., a partir da discussão das três modalidades de Gestão das escolas municipais, quais sejam: a livre indicação dos diretores pelos poderes do Estado, a indicação de diretores por lista tríplice e

concurso e o processo de eleição direta para a escolha de diretores da rede.

É nosso objetivo, neste capítulo, elucidar o processo dito de democratização da escola, em curso na S.M.E., elucidando-o, a partir da contextualização do mesmo, no bojo da sociedade brasileira, bem como, ressaltando as especificidades que o norteiam, dentre elas, o poder local.

As considerações finais esboçadas neste trabalho configuram-se como uma tentativa do repensar da prática educativa da S.M.E. e de sua trajetória, através de um de seus viéses, qual seja a democratização da Gestão das escolas. Neste sentido, apontamos para a necessidade de se ter presente neste repensar a questão das relações clientelísticas que permeiam a administração escolar, bem como, para as possibilidades de novas formas de participação.

I - PARTE

CAPÍTULO I

1. DA EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO MODERNA À ESCOLA E CIDADANIA BURGUESA NO BRASIL

1.1. A Consolidação do M. P. Capitalista e o Aparecimento da Educação Moderna

A partir dos fins da idade Média, a produção, basicamente a artesanal, começa a se expandir, propiciando a produção de mercadorias sob a forma manufatureira.

O processo manufatureiro traz em seu bojo o trabalho sob novas bases, transformando as relações de propriedade entre trabalhador e empregador, tendo como ponto de partida a força de trabalho parcelar e a ferramenta.

"A produção capitalista começa, como vimos, de fato apenas onde um mesmo capital individual ocupa si simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativamente maior que antes."(1)

1. MARX, Karl. O capital: Crítica da economia política. S. Paulo: Abril Cultural, 1983. P. 257

A manufatura, ao basear-se em relações de cooperação, ou seja, na forma de trabalho em que muitos trabalham lado a lado e conjuntamente no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes sob a égide de um mesmo capital, garante a produção de mercadoria como produção do trabalhador coletivo.

A maquinaria específica do período manufatureiro permanece o próprio trabalhador coletivo, combinação de muitos trabalhadores parciais. As diferentes operações são executadas alternadamente pelo produtor de uma mercadoria e que se entrelaça no conjunto de seu processo de trabalho apresentam-lhe exigências diferentes. Numa ele tem de desenvolver mais forças, em outra mais habilidade, numa terceira mais atenção mental, etc, e o mesmo indivíduo não possui essas qualidades no mesmo grau. Depois da separação, automatização e isolamento das diferentes operações, os trabalhadores são separados, classificados e agrupados segundo suas qualidades dominantes. Se essas peculiaridades naturais formam a base sobre a qual se nota a divisão do trabalho, a manufatura desenvolve, uma vez introduzida, forças de trabalho que por natureza só são aptas para funções específicas unilaterais. (2)

Neste sentido, na manufatura o ponto de partida para revolucionar o modo de produção foi a força de trabalho e não

2. MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. S.Paulo : Abril Cultural, 1983. P. 275.

os instrumentos de produção. Porém, a manufatura ao dividir o trabalho e ao expropriar o trabalhador, criou condições para o advento da grande indústria moderna, em que o instrumento será a máquina.

... com a grande indústria aparece a forma específica de produção capitalista. Trata-se de uma revolução nas forças produtivas: "Na manufatura e no ofício, o trabalhador se serve de seu instrumento; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do instrumento de trabalho parte dele; aqui ele apenas o segue. Na manufatura, os trabalhadores formam membros de mecanismo vivo. Na fábrica, eles são incorporados a um mecanismo morto que existe independentemente dele". (Marx, 1977:300) (3).

As Revoluções burguesas, Século XVIII trouxeram em seu bojo como bandeira principal a luta contra a aristocracia dominante. Aliada a esta luta, vinha também a necessidade de tornar o homem um ser social e "livre", apostando no processo educativo como o melhor caminho para a conquista de tal objetivo, formulando, assim, os princípios da escola moderna, impulsionando a criação da escola pública.

Porém, os precursores revolucionários e representante da nova ordem, apossados do poder, decidiram mudar o rumo das coisas. O indivíduo teria por direito acesso à educação gratuita, desde que esta mesma educação representasse os interesses

3. BUFFA, Ester et alli. Educação e cidadania: Quem educa o cidadão? São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1987. P. 14.

da nova classe ora dominante.

Na Sociedade, o indivíduo que antes era considerado como ser incapaz de decisão política, passa, principalmente a través da escola, a ser "formado" para a participação política e social do país, mesmo que de maneira indireta, sem poder real de decisão, uma vez que a cidadania que lhe é conferida tem como direção a manutenção da sociedade burguesa. A sociedade capitalista legitimadora da exclusão do homem enquanto sujeito, visa torná-lo participativo na medida em que todos estiverem "capacitados" a exercer o papel de cidadão. Justifica assim a exclusão, pois, enquanto todos não estiverem preparados, somente uma minoria decidiria em nome de todos. Neste caso a exclusão não é própria de escola, mas, da sociedade. A escola tem apenas ratificado tal exclusão, reforçando-a.

Assim, para que se produzisse mais e com maior perfeição, sob a ótica burguesa, era necessário uma mudança de pensamento da classe trabalhadora, pensamento este que era o de "liberdade". Porém esta mesma liberdade era limitada, já que para a burguesia essa liberdade deveria vir ao encontro de seus interesses.

Pensadores, como Comenius, defendiam um saber universal, onde se ensinasse tudo a todos. Só que essa mesma educação proposta tem suas divisões a serem cumpridas e que ao final das quais somente alguns privilegiados da burguesia conseguem chegar.

Nota-se aí então uma grande contradição. A mesma burguesia que classificava o homem como ser "igual" e "livre" tor

na-o também preso pela força do trabalho capitalista. Preso porque, desde que seu trabalho não era mais seu, e sim dos donos dos meios de produção, este também o era, pois, ele já não decide como antes, o quanto e como produzir. O trabalhador perde sua identidade, ou seja, ao separar o trabalhador do produto, a produção não vai mais estar submetida aos interesses e ao controle dos que produzem, sendo assim, o trabalho tornar-se-á atividade fragmentária, parcelar e monótona e ao constituir quase todo o tempo de vida do trabalhador, passa a roubar-lhe o processo de decisão, a criatividade e, submetendo-a à relação de exploração, o aliena .

"Isto quer dizer que o trabalho, como apropriação da natureza em nossa sociedade:

- 1 - é produção para troca e valorização - assim o crescimento da riqueza objetiva se antepõe à subjetiva, à humanização da natureza e do homem;
- 2 - leva a que a riqueza produzida seja crescentemente transformada em riqueza privada e sirva como meio de exploração;
- 3 - se dê unicamente como meio de vida e cada vez mais sob a servidão social (para o assalariado como meio de obter sua subsistência, para o capitalista, como meio de valorizar seu capital).

[Assim,]

... os fundamentos da alienação encontram-se, portanto, nas condições específicas da produção e da sociedade, que separam o trabalhador de seu produto e dos meios de produção sociais, atingindo seu ponto culminante na produção capitalista". (4)

Neste contexto de transformação da vida material, fruto das necessidades humanas, historicamente condicionados, profundas alterações se processaram na sociedade, seja na organização política, seja na organização do saber.

Lado a lado, com as transformações que dão origem ao M.P. capitalista, a escola vai sendo redefinida, proclamada como espaço promotor da equalização social e, portanto, formadora do cidadão, e, na luta pela igualdade, liberdade..., a escola torna-se o centro maior de respaldo às utopias revolucionárias, configurando-se como uma nova escola, ou seja, como escola moderna - burguesa.

E é esta educação moderna que defenderá a participação e a cidadania e, é esta mesma educação que vai configurar os confrontos sociais e políticos, ora como instrumento de conquista social, ora como mecanismo de repressão ao cidadão.

Como o indivíduo é considerado incapaz de decidir politicamente, a função da educação é a de domesticá-lo e torná-lo cidadão apto para o novo mercado econômico, social e político.

4. QUINTANEIRO, Tânia. A historicidade das necessidades humanas e a produção social. SNT: Minas. P: 04

Como consequência, a educação passa a ser encarada como responsável e controladora da nova ordem social, onde somente alguns terão acesso ao direito de participação.

A educação burguesa, portanto, caberá formar o su jeito para a participação, somente após estar preparado a exercer o papel de cidadão ele poderá também tomar decisões, enquanto is so não acontece, uma minoria dominante decidirá por todos.

Assim compete à escola o controle e a formação de trabalhadores disponíveis e livres para o mercado de trabalho.

Sob a perspectiva de "formar" cidadãos e, tendo em vista as condições objetivas da consolidação burguesa, há um rear ranjo das utopias revolucionárias de forma a adequá-las ao proje to burguês em sua versão liberal. Neste contexto, a escola outro ra vislumbrada como espaço de cidadania, torna-se espaço seletivo e anti-democrático, onde se pratica a servidão e se confere aos trabalhadores e a seus filhos e cidadania de segunda ordem (tutelada e restrita), mantendo o discurso da equalização das oportuni dades educacionais e, ao mesmo tempo, dissimulado a contradição básica do capitalismo - a dicotomia capital x trabalho.

Na perspectiva de mascaramento de suas contradi ções, o capitalismo afugenta a escola, dando-lhe o pseudo papel de equalização social e, portanto, espaço de concessão de cidadania tutelada, exigindo desta o papel de reforço à marginalidade so cial já previamente delineada pelo capital.

Assim, o Estado Burguês, ao propiciar algumas pro posições "democráticas" de forma a garantir a exclusão da classe

trabalhadora, impulsiona os movimentos contestatórios que, nas lutas cotidianas pela ampliação dos direitos e conquistas, criam estruturas de negação da dominação imposta pelo capital.

A partir desta contextualização da gênese do capitalismo, ou seja, da sua contradição inerente, a relação capital x trabalho, nos é possível perceber que a questão da cidadania neste modo de produção é ela mesma expressão de propriedade dos meios de produção, restando aos não-proprietários a busca da legítima cidadania, que se dá no bojo da luta pela reorganização do Estado e na busca de mecanismos de articulação e superação da dominação burguesa.

É importante, ressaltarmos que o capitalismo se encontra manifesto em vários estágios (devido às várias formas que o capital toma para garantir sua reprodução), neste sentido, empreenderemos um recorte histórico, de forma a contextualizar a "revolução burguesa" no Brasil, buscando explicitar que cidadania temos.

1.2- Uma Contextualização da Sociedade Brasileira até o Golpe de 1964

O autoritarismo tem sido uma constante na sociedade brasileira e é elemento presente nas

"sociedades em que a Democracia Liberal é a forma de governo, posto que a relação capital x trabalho se sustenta por práticas autoritárias que permeiam toda a sociedade". (5)

5. FERNANDES, Florestan. Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo. São Paulo: Hucitec, 1979. P. 13

Assim, segundo Florestan Fernandes, a revolução burguesa no Brasil se deu sem as mínimas condições para o funcionamento das economias transplantadas (centrais), por se tratar de uma economia colonial e periférica, marcada por um mercado débil e dependente, o processo de autonomização ("independência") não garantiu mudanças na relação Brasil - economias centrais, apenas modificou a qualidade dessa dependência.

Desta forma, a reorganização da sociedade brasileira garantiu alterações conservadoras, pois houve inicialmente apenas o redimensionamento das relações senhoriais existentes, e só mais tarde, com a assimilação de novos padrões econômicos desencadeados pela substituição dos nexos de dependência econômica, tivemos mudanças sócio-econômicas subsequentes, o que propiciou aos senhores agrários assumirem o papel de cidadãos da República, visto que

"... o senhor agrário brasileiro acabou sendo vítima da situação heteronômica da economia que ele geria e explorava, perdendo qualquer possibilidade de preservar o status senhorial, a dominação patrimonialista e as funções da aristocracia agrária. ... Projetado em um novo contexto histórico social, esse elemento [burgues] condicionaria a ruptura da sociedade civil com a ordem senhorial e a plena metamorfose do senhor agrário em cidadão da República... Tais adaptações tinham em mira manter, ... o monopólio do poder, o controle do governo e a liderança da vida econômica nas mãos dos grandes proprietários."(6)

6. FERNANDES, Florestan. Revolução Burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. P. 105

Esta caracterização nos permite perceber o caráter conservador da transição Império-República, que se inaugura ainda sob a égide oligárquica, que contraditoriamente trouxe em seu bojo a modernização e com ela componentes novos em oposição à era senhorial - abolição da escravatura, a proclamação da República, as inquietações de 1920, entre outras.

A burguesia (senhorial) optou por mudanças graduais e adaptações ambíguas em detrimento a mudanças estruturais tirando proveito obviamente da heterogeneidade da sociedade brasileira, apesar de se ver compelida a condicionar-se aos requisitos ideais e legais da ordem social competitiva dos países centrais.

A transição para o século XX e todo o processo de industrialização que se desenrola até a década de 30 fazem parte da evolução interna do capitalismo competitivo reorientando a sociedade brasileira.

Assim,

"Em 1929 a oligarquia cafeeira, principal força do bloco agrário, entra em crise. A revolução de 30 assimila a transição para uma época na qual se dinamizam processos econômicos, políticos, culturais demográficos e outros tais como os seguintes: industrialização, urbanização, sindicalismo estatal, intervencionismo governamental crescente na economia. Fortalecimento do aparato estatal, principalmente do executivo." (7)

7. IANNI, Octávio. O ciclo da Revolução burguesa. Petrópolis: Vozes, 1985. P. 16

Neste conjunto de procedimentos autocráticos herdados do passado, a dominação burguesa proclama a democracia enquanto procedimentos legal/formal, tornando a sua existência socialmente inoperante, ou ainda, numa Democracia Burguesa restrita e funcional "para cima".

No embate autoritário/populista, nova aliança de classes é implementada pelos setores urbanos, escamoteando a tradição fundamental entre capital e trabalho. Sob a aparente bandeira da "paz social", desviou-se o inimigo, centrando-se no atraso econômico/social na oligarquia, no imperialismo, veiculando uma pseudo unidade de interesses reforçada por medidas populistas (salário mínimo...) que garantiram o confisco salarial, por um lado, e de outro, possibilitaram a organização do proletariado e de seus canais de expressão.

Este contexto contraditório e antidemocrático do populismo, marca a década de 50 como palco da consolidação industrial e contraditoriamente, como desvelamento das reais intenções do pacto anteriormente estabelecido entre as classes urbanas.

Assim, o populismo na política Brasileira deve ser compreendido, enquanto um processo contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se expressa como forma de organização do poder pelas elites dominantes, é canal de expressão política do movimento popular no processo de modernização da sociedade Brasileira - urbanização e industrialização.

Deve, portanto, ser compreendido como manipulação e integração política das classes populares, pois

"Em realidade, o populismo é algo mais complicado que a mera manipulação e sua complexidade política não faz mais que ressaltar a complexidade das condições históricas em que se forma. O populismo foi um modo determinado, e concreto de manipulação das classes populares mas foi também um modo de expressão de suas insatisfações. Foi, ao mesmo tempo, uma forma de estruturação do poder para os grupos dominantes e a principal forma de expressão política da emergência popular no processo de desenvolvimento industrial e urbano. Foi um dos mecanismos através dos quais os grupos dominantes exerciam seu domínio mas foi também uma das maneiras através das quais esse domínio se encontrava potencialmente ameaçado" (8) (grifo nosso).

Nos governos Jânio Quadros e João Goulart, há uma busca de redefinição das alianças de classes, sob o manto do modelo nacional desenvolvimentista, que se vê desarticulado pela associação da burguesia nacional a seus antigos inimigos, o imperialismo e a burguesia agrário-exportadora, e pela eclosão do golpe militar de 64.

"Nos anos 1961-64 evidenciou-se um crescente divórcio entre as tendências do poder econômico, dominado pelo capital monopolista, e as tendências do poder político, dominado pela aliança populista. Cresceu bastante a politização das classes subalternas,

8. WEFFORT, Francisco. O populismo na política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. P. 62/63

na cidade e no campo. Parecem ter surgido inclusive condições pré-revolucionárias no país. Diante dessa situação, as forças burguesas e conservadoras nacionais, com o apoio do imperialismo, depuseram o Governo do Presidente João Goulart. Vencia econômica e politicamente o grande capital." (9)

Assim se pode afirmar que o histórico da "revolução burguesa no Brasil" é o desenrolar de uma espécie de contra-revolução permanente, onde o autoritarismo é predominante.

"... sob governos eleitos ou golpistas, civis, militares ou mesclados de militares e paisanos, em geral predomina o Estado de forma autoritária, ou propriamente ditatorial. E subsiste a sensação de território ocupado: de povo conquistado. Subsiste a impressão de que os governantes são conquistadores." (10)

É neste quadro desolador que o país mergulha na ditadura militar, onde há uma intensificação do autoritarismo, justificada por uma ampla base social de apoio.

O sistema de poder instaurado pós 64 sofreu várias transfigurações (mutabilidade), visando perpetuar-se (durabilidade), o que caracterizou momentos de agudo autoritarismo e momentos próximos à normalidade republicana, pois a coalizão de forças

9. IANNI, Octávio. O ciclo da revolução burguesa. Petropólis: Vozes, 1985. P. 62

10. Idem, P. 21

vitoriosas não era apenas heterogênea, era fortemente contraditória, pois agregava interesse divergentes sob a "crença" do consenso entre as partes.

"... O movimento político-militar que derrubou o presidente João Goulart demonstrou possuir aquela qualidade que Maquiavel punha acima de tudo: a capacidade de conservar o poder conquistado e ampliá-lo. Por outro lado, porém, registra-se o fenômeno da mutabilidade. Longe de ter permanecido sempre idêntico a si mesmo, o regime sofreu diversas transfigurações, ora regredindo na direção do Estado de Exceção, ora progredindo em direção oposta... o duradouro tem sido a permanência do poder da coalizão que, desde 64, assumiu o controle do Estado: o mutável tem sido a forma assumida pelo Estado, vale dizer, o regime político propriamente dito." (11) (grifo nosso).

Desde 1964, várias questões foram recolocadas de forma clara e brutal, dentre elas o caráter autoritário do Estado, o divórcio entre Estado e a sociedade civil, o fortalecimento da burguesia, entretanto,

"Ao mesmo tempo, desenvolveram as contradições de classes, em âmbito nacional. O alargamento e a dinamização do mercado; a generalização da mercado-ria; a crescente subordinação das mais diversas formas de trabalho ao capital; o desenvolvimento

11. ALMEIDA, M^{te} Hermínia T. de e SORJ, Bernardo (orgs.). Sociedade e Política no Brasil Pós 64. São Paulo : Brasiliense , 1984 P. 13

da indústria cultural; a diversificação das correntes de opinião pública; o desenvolvimento das classes sociais e da consciência de classe; tudo isso; e outros envolvimento da sociedade civil, tem algo a ver com o desfecho do ciclo da revolução burguesa no Brasil. Trata-se de uma revolução que se resolve de forma altamente contraditória. Produz e reproduz tanto contradições entre burguesia e assalariados, principalmente a grande burguesia financeira e monopolista, por um lado, proletariado e o campesinato, por outro, como produz e reproduz diversas e notáveis contradições no âmbito das classes dominantes, nacionais e estrangeiras". (12)

É no bojo desta correlação de forças que se reestrutura e se redefine o Estado.

"através da reorganização da sociedade política e da sociedade civil, a fim de que o Estado se torne novamente mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais". (13)

A revolução burguesa no Brasil, se dá de forma autoritária e hierarquizada, sob a égide dos privilegiados, não absorvendo nem mesmo os direitos fundamentais do homem.

12. IANNI, Octavio. O ciclo da revolução burguesa, Petrópolis: Vozes, 1985. P. 21/22

13. BUFFA, Ester et alli. Educação e cidadania quem educa o cidadão? São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1987. P. 29

"Poder-se-ia pensar que se o Brasil ainda não concretizou os ideais burgueses de cidadania é porque aqui ainda não teria sido realizada a revolução burguesa, ou seja, o Brasil não seria um país capitalista. Essa hipótese é, no entanto, de difícil aceitação. O Brasil é um país capitalista, com uma indústria competitiva inclusive internacionalmente. Só que a realização do capitalismo aqui, não se dá nos mesmos termos em que ocorre na Europa. Aqui a realização do capital - que afinal é o sujeito capitalismo - se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros". (14)

1.3. A Educação no Pós 64

O quadro institucional brasileiro sofreu profundas modificações nos últimos vinte anos de regime militar, tendo o Estado se respaldado através de expressiva repressão e inculcação ideológica aos trabalhadores. Neste quadro, a política educacional foi reorientada visando a desarticulação dos movimentos de educação alternativa (tais como, o Movimento de Cultura Popular do Recife; o Centro de Cultura Popular de Une etc.).

No campo educacional, segundo L.A. Cunha houve um corte profundo, a repressão se abateu sobre os intelectuais com prometidos com a reforma e o Estado, que precisou fazer o controle do aparato educativo para facilitar a divulgação da ideologia

14. BUFFA, Ester et alli. Educação e cidadania que educa o cidadão? São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1987. P. 29

do golpe, foi buscar meios de criar novos quadros, articulando-se com os Estados Unidos no programa MEC-USAID. A interferência Norte-Americana nas questões educacionais veio camuflada de "assis-tência-técnica", mas contribuiu massivamente para a desnacionaliza-ção do campo educacional. Tais interferências foram amplamente de-nunciadas, especialmente, pelo movimento Estudantil.

"... Devemos salientar que a intensificação desse programa de ajuda foi possível após o fato político relacionado com o movimento armado que tomou o poder no Brasil, em 1964, embora já existisse empenho da USAID em Programa de especialização de professores primários através da Universidade Fede-ral de Minas Gerais". (15)

E, no bojo deste processo, a despeito da política de ampla repressão adotada pelo Estado nos pós-64, através de inú-meros atos institucionais, vários movimentos eclodiram-se. Dentre estes é fundamental destacarmos o papel do movimento Estudantil, pois, segundo Almeida,

"Não é possível relatar em poucas palavras a varie-dedade, a quantidade e a intensidade das lutas tra-vadas... nos principais Centros urbanos do País. Os estudantes (universitários e secundaristas) cons-tituíram sem dúvida a vanguarda do movimento de contestação que se manifestou na forma de greves (localizadas e nacionais), comícios (organizados

15. ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982, P. 109

ou relâmpagos), passeatas (isoladas ou apoiadas pela população), choques violentos com as forças repressivas (em conflitos de rua ou invasões de escola)..." (16)

Assim, os defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia de escola particular; que encontrou na política de contenção de verbas e na crescente necessidades de expansão de vagas, a institucionalização crescente da privatização do ensino, em especial do ensino superior.

Vários artifícios foram lançados pelos defensores do Estado autocrático. A partir de Leis, dentre elas a Lei nº 5540/68 - Ensino Superior e a Lei nº 5692/71, que normatizava, o ensino de 1º e 2º graus. A política educacional passou a ser orientada pelos jargões de métodos empresariais de gerenciamento, centrados em princípios e métodos ditos "racionais", cuja constituição é marcadamente hierarquizada e burocratizada.

Buscando coibir o avanço dos movimentos docentes e estudantis, várias medidas específicas foram adotadas, dentre elas, a instituição ao Decreto 477/69.

"Em janeiro de 69 foi baixado o Decreto Lei 477, que punia com rigorosas penalidades, aplicadas sumariamente, aos professores, alunos e funcionários de qualquer estabelecimento de Ensino que viessem

16. ALMEIDA, M^a Hermínia T. da e SORJ, Bernardo (orgs.). Sociedade e Política no Brasil Pós 64. São Paulo: Brasiliense, 1984. P. 33

a participar de atividades tidas arbitrariamente pelo Governo como atentórias a ordem pública..." (17)

O cotidiano escolar passou a caracterizar-se, num quadro sombrio, ou seja, em um processo de mão única - assegurado pela intensificação da repressão e pela adequação da política educacional aos princípios políticos, ora em curso - onde técnicos sobrepõem a professores, e estes aos alunos.

"Essas leis, decretos e pareceres [Lei 5540/68 e 5692/71, e, Pareceres 672/69 e 252/69] foram produzidas num contexto de autoritarismo e arbítrio, no qual o Estado luta a todo custo para mudar a realidade social, preservando a ordem sócio-econômica. Mudar para que, no fundo, nada seja mudado. A ordem era modernizar a educação para melhor ajustá-la às novas necessidades de um processo de desenvolvimento altamente excludente, dentro dos princípios da racionalidade burguesa. A educação também devia entrar nessa ciranda, tornando-se mais racional, mais eficiente e mais produtiva. Daí a ênfase na questão das habilitações no curso de pedagogia, habilitação que, supõe-se, vão formar pessoas preparadas para assumir uma prática pedagógica afinada com esses princípios". (18)

-
17. ALMEIDA, Mãe Hermínia T. da e SORJ, Bernardo (orgs.). Sociedade e Política no Brasil Pós 64. São Paulo: Brasiliense, 1984. P.33
18. COELHO, Ildeu M. Curso de Pedagogia: a busca da identidade In. Formação do Educador a busca da identidade do curso de pedagogia/INEP. Brasília: INEP, 1987. P. 10.

Nesta trajetória a escola passa a ser vista como apêndice do Estado, como canal difusor de sua ideologia, cabendo aos cursos de pedagogia, formar especialistas em educação, dentro de uma perspectiva tecnicista de educação, cujo enfoque centrava-se na crença da neutralidade política da prática educativa.

"O tecnicismo na escola incidiu no frágio equilíbrio escolar e reduziu as tarefas pedagógicas ao cumprimento de operações burocrático-administrativas, divorciadas da realidade escolar". (19)

Com relação a administração escolar caberia a seus implementadores - em tese, os oriundos dos cursos de pedagogia habilitação em administração escolar. - transpor mecanicamente para o sistema de Ensino, os mecanismos da administração geral capitalista, quais sejam: a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho.

"A administração da educação tem servido e serve como um dos mecanismos da sustentação da dominação política, constituindo-se ela mesma, numa instância de dominação, é um mecanismo na legitimação do poder político de uma classe... reproduz, no interior da prática social da educação, a dominação e a divisão social do trabalho, concentrando o poder de decisão e controle. Desqualifica a maioria pela excludência e seletividade. Reproduz pelo controle, comando e direção autoritários. (20)

19. LINHARES, Célia Frazão S. A escola e seus profissionais. Rio Janeiro: Agir, 1988. P. 29

20. WITTMANN, Lauro Carlos. Administração da Educação hoje. Em aberto. Brasília: MEC, ano 6, nº 36. out/dez. 84 P. 4

Assim, Vitor Paro, ao analisar exaustivamente a administração escolar, e por percebê-la, enquanto mediação, vislumbra a possibilidade desta vir a assumir uma postura emancipadora, desde que não se prenda apenas à sua dimensão técnica, mas que situe no horizonte da prática, política, pois

"... a atividade administrativa participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.), em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada. Por isso, sua realização concreta determina, ao mesmo tempo em que é determinada por essas forças."(21)

Desta forma, é possível perceber o caráter contraditório que a instituição escolar assume no modo de produção capitalista. Pois, se de um lado, reproduz a ideologia dominante, de outro, constitui-se em espaço de expressão dos interesses das classes trabalhadoras, alijados do processo de decisão política.

Buscando caracterizar melhor este quadro de exclusão as classes trabalhadoras do processo político enquanto espaço de cidadania, discutiremos a seguir a constituição de um projeto de cidadania proletária, em contraposição à localização dos trabalhadores no ideário burguês, qual seja, o de cidadãos de 2ª ordem.

21. PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: Introdução Crítica. SP: Autores Associados / Cortez. 1988. P. 31

1.4. Escola e Cidadania Burguesa no Brasil

Durante décadas dirigentes políticos no Brasil tem justificado a exclusão da cidadania com a tese da imaturidade política do povo, definindo a ação dos trabalhadores como ação inconsciente, defendendo a condução destes aos ideais da sociedade burguesa através de uma sólida organização escolar, capaz de "educar" o povo, formando-lhe o caráter, moldando-o para a vida social.

Essa concepção, restringe a cidadania do povo a uma concessão do Estado ("prêmio"), lançando mão da escola para justificar a exclusão das massas do projeto burguês de cidadania, taxando-as de não aptas para o exercício político e para a participação social. Essa concepção marginaliza as massas - por não considerar as suas lutas efetivas na sociedade - além de ocultar a contradição básica do capitalismo, reduzindo a questão da cidadania a uma mera questão educativa.

A tradição "liberal" no Brasil após o advento da modernização e as constantes lutas das classes trabalhadoras pela conquista de direitos humanos, viu-se impulsionada a "educar" o povo. Esta educação passou a ser pensada e recomendada como freio às manifestações sociais através da normatização e disciplina das camadas populares sob o manto da cidadania "responsável".

Essa inversão que se processa no pensamento político e pedagógico - a escola como propulsora da equalização e, portanto, da cidadania - distorce a raiz das desigualdades sociais (as determinantes sócio-políticas do capitalismo), centrando-se

nas aptidões individuais, vendendo a ilusão de que a conquista da educação burguesa propicia a ascensão das camadas populares à condição de cidadãos, quando na realidade há uma desigualdade de base social, econômica e cultural e não apenas desigualdade de conhecimentos sociais.

"A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante; a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos..."(22)

Essa perspectiva acaba por reduzir o espaço de cidadania aos "educados", marginalizando e reprimindo as reais formas de contestação e cidadania das classes trabalhadoras, os movimentos sociais.

"Reduzir a questão de cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão da base. É o que vem se tentando fazer nos últimos séculos, quando se coloca a educação como pré-condição para a cidadania."(23)

22. BUFFA, Ester et alii Educação e cidadania quem educa o cidadão? São Paulo: Autores Associados/Cortez 1987. P. 36

23. Idem, P. 47

É importante ressaltarmos que a conquista de cidadania não se dá descolada dos movimentos sociais, pois é nestes que as classes trabalhadoras conseguem expressão. Portanto, é a participação e a organização das camadas populares que têm tornado possível a manifestação de uma identidade que se concretiza a partir da construção da noção de direitos que, relacionada com a ampliação da cidadania, dá lugar ao reconhecimento público das carências sociais dos trabalhadores, caracterizando o resgate da classe trabalhadora em sua dimensão de consciência "em si" e "para si", possibilitando o advento de uma nova concepção de sociedade de Estado e cidadania.

E neste contexto, o povo vai construindo a cidadania, remetendo as lutas sociais ao movimento de constituição de sua identidade política.

Nesta trajetória política, a escola tem sido reelaborada, à medida em que conscientes de que ela não é a redenção da humanidade, os movimentos sociais a redimensionam não como pré condição para a democracia e a participação, mas como fruto e expressão de sua constituição.

Podemos concluir que a cidadania não é conferida como doação do estado, mas é antes de mais nada fruto do exercício político dos trabalhadores, na sua lide cotidiana, na busca da superação de sua atual condição concreta de vida, e de marginalidade e de cidadão de segunda ordem.

E, neste contexto, é de fundamental importância revermos a função social do processo educativo, de modo a não o reduzirmos ao processo de escolarização, pois se quisermos que a

escola não definhe e murche, precisamos urgentemente

"enxertá-la na árvore vigorosa e florescente dos movimentos sociais". (24)

Necessário se faz a articulação da escola com dinamismo social de que é parte e faz parte, recuperando, assim, o espaço de lutas que, ao se desencadear contra a segregação escolar, possibilita a emergência de uma luta mais ampla contra a exploração social, econômica e cultural. Pois, assim sendo, será possível aos movimentos coletivos caracterizarem a construção de uma noção de direitos que venha dar lugar ao reconhecimento público das carências do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, possibilitar a ampliação do espaço da cidadania, se contrapondo à política de exclusão implementada pelos Estados capitalistas, dentre eles, o Estado Brasileiro.

Neste sentido, entendemos que a educação configura-se a partir do embate da correlação de forças sociais. Portanto, compreender o papel desta no movimento de constituição da cidadania, em especial, da cidadania proletária, nos remete ao estudo da função social da educação, a partir da ênfase nos diversos enfoques pedagógicos que, de um lado, enfatiza a prática escolar institucionalizada, de outro, a vislumbra num contexto social mais amplo, abarcando outras esfera do processo educativo e social.

Assim, é propósito no capítulo seguinte abordar os vários enfoques pedagógicos (Escola tradicional, nova, tecnicista e Progressistas) bem, delinear nossa compreensão sobre o papel

24. ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social. In Revista *Arde*, ano 6, nº 12, 1987. P. 18

social da educação e da escola.

Nesta direção, buscamos superar os equívocos apontados por aqueles que creditam a estas o papel de redenção da humanidade, promotora de equalização social e cidadania,

"A educação não é uma condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua Constituição". (25)

25. BUFFA, Ester et alli. Educação e Cidadania quem educa o cidadão? São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987. P. 79.

CAPÍTULO II

2. PEDAGOGIA DO CONSENSO E DO CONFLITO: UMA RETOMADA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Ao abordarmos as direntes correntes do pensamento pedagógico, nos propomos a delinear a função social da escola, por entendermos que qualquer análise que se pautar pelo resgate do processo educativo deve se dar de forma contextualizada, portanto, historicamente situada.

Assim, abordaremos a Pedagogia do Consenso, através de dois de seus interlocutores, Émile Durkheim (Pedagogia Tradicional) e John Dewey (Escola Nova) e da configuração do tecnicismo no Brasil.

Neste sentido, concebemos a escola tradicional, escolanovista e o tecnicismo como teorias pedagógicas que se alicerçam em bases comuns - a crença de que a educação atua como instrumento de equalização social; de que a função de educação é propiciar a integração, a manutenção do "consenso" via uma unidade baseada numa ordem moral normativa da sociedade - ou seja, fazem parte do conjunto das teorias não críticas, também denominadas de pedagogias liberais, por centrarem-se no indivíduo visualizan

do a democracia da sociedade capitalista através do consenso espontâneo dos grupos sociais.

"A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com isto, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e as normas vigentes na sociedade de classes, através da cultura individual... A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições"... (26)

Estas teorias aparentemente se opõem, pois, apesar da base comum acima explicitada, trazem diferenças entre si quanto ao papel da escola, conteúdos, métodos, relação aluno-professor. Contraditoriamente visam atingir o mesmo objetivo a consolidação da sociedade capitalista, visualizando ainda que por caminhos diferentes (e não opostos) a educação como autônoma e, portanto, como instrumento de funcionalidade do social, através da correção das distorções que este apresenta.

Assim compreendida a estreita ligação entre a pedagogia tradicional, nova e tecnicista nos propomos a apresentar a pedagogia expressa por Durkheim (Educação e Sociologia), Dewey, bem como a caracterização da abordagem tecnicista de forma a caracterizarmos a pedagogia liberal do consenso, assim como tecer

críticas a estas visões não críticas, que enfatizam a integração social, distorcendo a matriz da contradição social, ou seja, a relação capital - trabalho.

Uma vez caracterizada a pedagogia do consenso, necessário se faz situarmos a pedagogia do conflito, que traz em seu bojo diversas tendências de análise do processo educativo, contextualizado no modo de produção capitalista.

Uma das fontes clássicas da pedagogia do conflito é o marxismo.

Quanto à caracterização do marxismo alguns pontos são evidentes, sendo estes, portanto, alicerces da pedagogia do conflito:

1 - fatores econômicos enquanto fundamento da estrutura social e da mudança;

2 - a história é a história da luta de classes, pois o homem é o construtor de mundos e edificador de realidades;

3 - a educação não deve ser vista como o fator de mudança social, mas sim como um canal a mais, numa perspectiva de instrumentalização à reconstrução cultural.

A partir desses princípios, várias teorias vêm sendo esboçadas, em perspectivas ditas marxistas, porém nem sempre ortodoxas, o que nos garante um leque variado de posições, nos exigindo um estudo mais aprofundado de modo a melhor situá-las.

Neste sentido, na segunda parte deste abordaremos a pedagogia do conflito, a partir de seus dois grupos base : os crítico-reprodutivistas e os Progressistas. Sendo este último seccionado em três vertentes básicas, quais sejam: Pedagogia libertária (M. Lobrot, Fernand Oury e Aida Vásquez), pedagogia libertadora (Paulo Freire e M. Gadotti) e pedagogia crítica social dos conteúdos (Demerval Savianni e José C. Libâneo). Certos de que vários outros interlocutores poderiam ser citados, nos ateremos a estes, por perceberem a educação na totalidade social, enquanto mediação, sendo ela própria fruto do processo de correlação de forças.

2.1. Pedagogia do Consenso

2.1.1. O Pensamento de Durkheim e a Escola Tradicional

Durkheim se propõe a definir a educação, a natureza da pedagogia e seu método e os fins da educação.

Inicialmente, ele resgata historicamente as diversas conceituações de educação, no sentido de precisar efetivamente a sua natureza e função; nesta trajetória, compreendendo a educação como um meio de perpetuação da sociedade na medida em que a cada período histórico, surge um tipo regulador de educação.

A sociedade por intermédio da educação, para Durkheim, edifica em cada um de nós, o que há de propriamente humano, pois

"é a sociedade que nos lança fora de nós mesmos , que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de lei, da disciplina interna ou externa, é constituído pela sociedade." (27)

Neste sentido, a educação não deve ser vista como caminho para se atingir a perfeição, o desenvolvimento harmônico das faculdades humanas (visão baseada em Kant), mas se constitui na busca de "coesão social", através da harmonização entre aptidões e funções que a sociedade requer; pois

"cada sociedade considerada em um momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que impõem-se aos indivíduos de modo geralmente irresistível". (28)

Durkheim questiona as posturas que, obstinadamente, são imputadas ao pensamento individual; papéis que ele efetivamente não pode cumprir: os de, isoladamente, historicamente, constituir-se num projeto educativo.

27. DURKHEIM, Emile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos. P. 45.

28. Idem, P. 38

Segundo Durkheim, a educação modela o homem para a vida, haja visto

"que a educação perpetua e reforça, fixando de an temão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva". (29)

Por outro lado,

"cada profissão constitui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos es peciais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, co mo a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo". (30)

Assim, o sistema educativo deve ser uno e diverso e isto é o que vai constituir a sua parte básica, a de assegurar a sobrevivência da sociedade a que serve.

Durkheim centra-se, portanto, na sociedade e a vê como entidade moral, cuja ação, que se efetiva pela educação, é a de engrandecer e tornar o homem criatura verdadeiramente humana, o que será completado pelo esforço individual. Conseqüentemente, defende a educação como função do Estado; cuja tarefa é a de ser

29. DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos. P. 41

30. Idem, P. 39

o Juiz, o Fiscal com o objetivo de assegurar uma unidade moral de mocrática. Desta forma,

"é função do Estado proteger estes princípios essenciais, fazê-los ensinar em suas escolas, velar por que não fiquem ignorados pelas crianças de parte alguma, zelar pelo respeito que lhe devemos..." (31)

Ou seja, cabe ao Estado o papel de intervir "positivamente" na educação

"É preciso que a educação assegure, entre os cidadãos, suficiente comunidade de idéias e de sentimentos, sem o que nenhuma sociedade subsiste; e, para que a educação possa produzir resultado, clara está que não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio de particular". (32)

Quanto ao exercício da educação, Durkheim é enfático ao considerar a necessidade da autoridade moral do mestre (autoridade do dever e da razão), por ver nessa autoridade um estímulo para a conscientização das crianças, por crer que

"a criança deve habituar-se a vê-la (autoridade) na palavra do educador, reconhecendo-lhe a força moral. Só assim saberá, mais tarde, encontrá-la nos ditames da própria consciência a que, então, de vez se entregará". (33)

31. DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos. p. 49

32. Idem, P. 54

33. Idem, P. 56

Neste contexto, acima explicitado, é que Durkheim define a educação considerando-a como

"a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine. [Em consequência cabe à educação a formação do] homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame sua economia interna, o seu equilíbrio". (34)

A visão Durkeimiana da educação deixa, portanto, transparecer um "determinismo", por crer que a educação é responsável pela manutenção da sociedade, à medida que possibilita ao educando a transcendência do caráter predeterminado individualista, socializando-o segundo os moldes da sociedade.

Como o "sociólogo do consenso", Durkheim foi um dos pioneiros de sociologia e um importante precursor do funcionalismo moderno, suas obras se pautaram pelo resgate da positividade das ciências, dando lugar à sociologia positiva como ciência do progresso e do desenvolvimento social. Desta forma a sociologia Durkeimiana passa a ter reconhecimento acadêmico e se orienta na busca de idéias morais cujo pressuposto é o de neutralizar a crise que abatia a sociedade; pois, para ele, a crise não era de natureza econômica e sim da fragilidade moral.

34. DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos. P. 56.

Durkheim encarava o conflito e o antagonismo sem evidenciá-lo por acreditar que os mesmos eram frutos da transição ou de patologias sociais e seriam superados com o desenvolvimento social que, restabelecendo a coesão social, garantiria a harmonia na sociedade. Razão pela qual negou veementemente em sua trajetória o individualismo apregoado pelos iluministas, contrapondo a estes a exterioridade como força motriz da solidariedade orgânica.

Durkheim situa o homem como um ser passivo, colocando-o à margem da história, percebendo-o como objeto da história e não como sujeito atuante. Assim a educação assume o papel de adaptar o homem às circunstâncias concretas, colocando em relevância o papel do professor e caracterizando a educação como ato de renúncia, auto sacrifício e subordinação por parte do aluno. Seu pensamento foi portanto "conservador" e "determinista" e todo o seu trabalho visou a construção de teorias que legitimassem a sociedade estabelecida e por outro lado, negou as teorias de conflito e de transformação social, especialmente o marxismo.

2.1.2. John Dewey e a escola nova

O norte-americano Dewey se notabilizou por ser um forte opositor à obediência e submissão desenvolvida até então pela escola tradicional, percebendo-as como verdadeiros entraves a democratização da Escola. Neste sentido, em suas obras, apregoa princípios de aperfeiçoamento do liberalismo americano tais como: cooperação, iniciativa e outros. Contrapondo-se às perspectivas de transformação da sociedade capitalista,

"De acordo com Dewey, a tecnologia, a democracia e o capitalismo eram os elementos centrais do

novo mundo." (35)

Neste contexto, acreditava que o verdadeiro papel da educação é propiciar

"... Aos estudantes a prática na solução de problemas através do uso de suas experiências..., ao invés de simplesmente enfatizar a reprodução mnemônica do conhecimento previamente gerado por outras pessoas."(36)

A escola é, portanto, vislumbrada por Dewey como um espaço para a prática da democracia, devendo ser o espaço de ligação entre o indivíduo e sociedade, com o objetivo de nesta "mini sociedade" (escola) possibilitar a criança a liberdade de escolha, organização e experimentação.

Na busca da superação das dualidades apresentadas pela pedagogia tradicional (interesse / disciplina, indivíduo, sociedade, liberdade/estrutura...) Dewey delineou sua filosofia sendo esta caracteristicamente pragmática / experimentalista, dando à educação o papel de ajuste pedagógico e filosófico da vida social de forma a possibilitar a renovação progressiva da vida em sociedade, através de reflexão, do trabalho e do lazer. Assim, para Dewey

35. ROSSI, Wagner G. Pedagogia do Trabalho: Caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, P. 64

36. Idem, P. 64

Escola democrática que ensina as crianças a agir , em suas comunidades, à luz da mais larga partilha possível da experiência, está destinada a ter papel na reconstrução da ordem social... (37)

A educação tem portanto o papel, via o processo educativo, de propiciar a reconstrução da experiência (individual ou social) de modo a promover as potencialidades do indivíduo, preparando-o para as funções que irá exercer na sociedade.

A pedagogia de Dewey, centra-se nos alunos, cabendo a eles a formulação e a solução de problemas, através de processos coletivos de ensino aprendizagem, onde a diretividade do professor é vista como um estímulo e não como agente coercitivo , onde a educação pode ser definida como:

"... Uma reconstrução ou reorganização da experiên-
cia, que esclarece e aumenta o sentido desta e tam-
bém a nossa aptidão para dirigirmos o curso das
experiências subseqüentes." (38)

Dewey compreende como objetivo da educação a capa-
cidade de interação entre as relações reais com as condições con
cretas, de modo a ser capaz de promover alterações, sempre com
objetivo de adequação às circunstâncias dadas.

"1 - Um objetivo educacional deve alicerçar-se nas
atividades e necessidades intrínsecas (inclusive

37. CHATEAU, Jean. As grandes Pedagogistas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. P. 300

38. DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. P.83

os instintos inatos e hábitos adquiridos) do indivíduo que vai ser educado... 2 - Um objetivo deve ser passível de converter-se em um método de cooperação com a atividade daqueles que recebem a instrução... 3 - Os educadores deve pôr-se em guarda contra os fins que se alegam serem gerais e últimos..."(39)

O pensamento Deweyano, centra-se, portanto, numa excessiva ênfase na adaptação do estudante à realidade social colocando a atividade prática como fundamento para uma escola ativa, onde as atividades manuais ocupam lugar de destaque, onde a educação passa a ser compreendida como instrumento de ajuste do indivíduo à sociedade. Neste sentido, as críticas que se fazem a Dewey decorrem do caráter idealista de suas concepções, pois as relações sociais são vistas como algo preestabelecido, reduzindo o dinamismo da mudança social à possibilidade de a criança aceitar e sustentar as relações dadas. Desta forma a escola se reduz a uma pseudo-autonomia, perdendo assim a dimensão da sociedade em que esta se insere, no caso do capitalismo, a relação capital - trabalho.

"Foi exatamente o fato de Dewey ter evitado a discussão dessa contradição essencial à sociedade capitalista que deu razão e base às críticas contra ele e seu pragmatismo pedagógico, este visto como a transformação da educação num sistema de apoio ao funcionamento da economia capitalista, mediante

39. DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo Companhia Editora Nacional, 1979. P. 117-118

a provisão de mão-de-obra barata para o capital. Essas críticas, mesmo quando assumem uma aparência ingênua têm, de fato, um sentido mais profundo quando analisados com base na gnosiologia de Dewey."(40)

Ao perder a dimensão do aporte ideológico burguês e se enveredar pela mística do industrialismo, Dewey percebeu a escola como elemento de integração, desfocando sua análise para a produção, "omitindo-se" de uma reflexão mais abrangente.

A perspectiva de Dewey, tem sido seriamente criticada, por ter se reduzido a algumas escolas experimentais, por ter propiciado um rebaixamento no nível de ensino destinado às camadas populares e, finalmente, por "escravizar" a criança às regras da sociedade, haja vista a concepção pré determinada de estrutura social, que no máximo deve sofrer retoques, sem contudo ser objeto de transformação.

"O problema de educação em uma sociedade democrática é acabar com esse dualismo (cultura/utilidade) e organizar um curso de estudos que torne a reflexão, para todos, um guia no livre exercício da atividade prática e faça que os lazes sejam a recompensa da aceitação da responsabilidade dos serviços práticos, de preferência a ser um estado em que goze da isenção destes serviços."(41)

40. ROSSI, Wagner G. Pedagogia do Trabalho: Caminhos da educação Nacional. São Paulo: Moraes, P. 66

41. DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979 P.

2.1.3. Tendência Liberal Tecnícista

A tendência liberal tecnícista ancora-se reordenação do processo educativo entendido a partir da ênfase nos princípios de racionalidade, eficiência, produtividade e neutralidade científica. Assim, norteia tal perspectiva, o reducionismo da prática educativa à função de preparação de recursos humanos, baseados nos princípios gerais das teorias de administração, cuja máxima reside na redução dos gastos e na otimização dos produtos. Assim, importa determinar os meios a serem implementados, de modo a se garantir a eficácia do processo.

Caracteriza esse enfoque, segundo Libâneo, a subordinação da

"... educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamentos a estas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a

educação é um recurso tecnológico por excelência" (42)

Tal perspectiva , no Brasil, assume papel de gran de relevância ao Estado de exceção implementado a partir do Golpe de 64 - a partir dentre outros, dos acordos MEC-USAID - , onde se tenta a todo custo dissociar a escola da vida, a educação da prática política (vide Cap. I).

"É neste contexto que surgem as doutrinas de segurança Nacional que são impostas ao Brasil a partir de 1964 e que apelam para os seguintes aspectos da escola:

- 1 - a racionalidade científica - presente no discurso pedagógico, desde a efervescência da escola nova;
- 2 - a eficiência do processo de escolarização, em analogia ao modelo industrial que se expandia em nossas sociedades;
- 3 - a "neutralidade científica" do espaço escolar;
- 4 - a abertura para receber os modelos escolares e o instrumental tecnológico - pedagógico importado dos E.U.A;
- 5 - a tradição brasileira de importar modelos sociais como soluções para nossos problemas básicos" (43)

42. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1986. P. 23

43. LINHARES, Célia Frazão S. A escola e seus profissionais. Rio Janeiro : Agir, 1988 P. 29

No bojo, da política educacional pós 64 cuja ênfase foi a abordagem tecnicista - o fazer pedagógico reduziu-se ao manejo de instrumentos e técnicas de ensino (recursos audiovisuais, instrução programada, ensino individualizado...) e pela crescente burocratização do sistema escolar.

A ênfase na produtividade e na necessidade do gerenciamento escolar - nos moldes empresariais - suscitou a formação dos pedagogos ou especialistas em educação, cuja atuação deveria primar pela competência técnica, no administrar e supervisionar da prática educativa, a partir do controle das insurreições no bojo desta.

Assim, a crença básica na neutralidade da prática educativa via a dissociação desta da realidade social mais ampla - confere ao indivíduo, a partir de suas aptidões e do atendimento dos objetivos propostos pela abordagem tecnicista, a sua emancipação ou não.

2.2. Pedagogia do Conflito

2.2.1. As teorias Crítico-reprodutivas

Neste grupo de teorias, segundo Saviani, a educação é determinada por condições sociais, isto é, ela é dependente da sociedade; portanto, a sua função é de reproduzir a sociedade em que se insere, reforçando a divisão de classes.

A escola, na sua origem, tinha, realmente, uma função equalizadora, que aos poucos foi perdendo. A escola passa a ser discriminadora e agressiva, desempenhando a função de reproduzir uma sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista, este é o aporte teórico das teorias crítico reprodutivista.

Estas teorias são: Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica; Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE); Teoria da Escola Dualista.

2.2.1.1. Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica

Inicialmente, pode-se afirmar que essa teoria se desdobra dedutivamente, ou seja, parte de uma preposição geral para uma particular.

Essa teoria trata das sociedades de classes e da sociedade sem classes que existiu ou venha a existir. Ela se aplica ao sistema de ensino definido.

Essa violência simbólica é vista dentro da sociedade que se estrutura num sistema de relações de força material, surgem assim as relações de força simbólica que reforçam as relações de força material. Ela reproduz a dominação, que se legitima pela dissimulação de seu caráter violento.

Portanto,

"a violência material (dominação econômica) exercida pelos dominantes sobre os dominados cor

responde à violência simbólica (dominação cultural)" (44)

Que se manifesta pelos meios de comunicação de massa e atividades culturais e familiares.

Essa teoria procura explicar a ação pedagógica que é imposta pelos dominantes através de autoridade pedagógica via trabalho pedagógico. Portanto, vemos que a ação pedagógica autoritária atua no trabalho escolar, reproduzindo a cultura dominante, as relações de força e assegurando o monopólio da violência.

2.2.1.2. Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado

Althusser distingue no Estado os Aparelhos Repressivos ao Governo: O Exército; a Polícia; entre outros, e os Aparelhos Ideológicos que são: o AIE-religioso; o AIE-escolar; AIE-sindical; AIE da informação; AIE-cultural.

O ARE funciona pela violência passando depois para ideologia, enquanto que o AIE funciona pela ideologia passando depois para a repressão.

O AIE escolar constitui a escola como um instrumento mais completo de reprodução de relações produtivas capitalistas.

44. SAVIANNI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados / Cortez. 1984. P.22

Diante da ideologia dominante o grupo dominado não avança no processo de ensino, pois precisa trabalhar. E os dominantes atingem o topo da pirâmide escolar, onde passarão a ocupar postos de agentes exploradores (patrões), agentes repressivos e profissionais da ideologia, pois assim asseguram a reprodução da exploração capitalista.

Para essa teoria a escola não é um instrumento de equalização social, ela é um instrumento de dominação que garante e perpetua os interesses da burguesia.

Assim, segundo esta teoria

"O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalistas que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalização é, pois, a classe trabalhadora, o AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses..." (45)

45. SAVIANNI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1984. P. 22

2.2.1.3. Teoria da Escola Dualista

Esta teoria recebe este nome porque a escola que aparenta ser unitária e unificada, está dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes: a burguesia e o proletariado.

Estas duas redes formam o aparelho ideológico do Estado capitalista escolar, que reproduz as relações de produção capitalista. Estas redes são a rede de escolarização secundária - superior (SS) e a rede de escolarização primária-profissional (PP).

Para esta teoria a escola cumpre duas funções interligadas, que são a formação da força de trabalho e a inculcação da ideologia dominante. A força de trabalho é formada através da ideologia burguesa, que se disfarça como ideologia proletária. Com esta afirmação, vemos que essa teoria admite a existência da ideologia proletária, porém afirma que esta se dá fora da escola, pois a escola está a serviço da burguesia, portanto, não pode gerar a ideologia do proletariado.

A teoria da Escola Dualista vê a escola não apenas com a função de reforçar e legitimar a marginalidade, mas também com a função de impedir que a ideologia proletária se desenvolva.

2.2.2. Pedagogia Libertária: A Pedagogia Institucional

Na década de sessenta surge na França a Pedagogia Institucional, apresentando duas correntes marcadamente diferenciadas: uma, que tem como representante mais característico MICHEL LOBROT, e a outra FERNAND OURY e AIDA VASQUEZ.

As duas correntes caracterizam-se pela oposição à pedagogia tradicional, a crítica à instituição educativa, compreendida como, "quartel", "instituição-objeto", "repressão administrativa", "programas para o conformismo", "difusão de ideologia da classe dominante", e outros.

Para F.Oury e A. Vásquez, três preconceitos norteiam o cotidiano da instituição educativa tradicional: o preconceito escolar (só se vê a criança como escolar), o preconceito didático (uma excessiva valorização da instrução) e o preconceito da uniformidade (todas as crianças são submetidas ao mesmo regime, sob pretexto da igualdade).

A pedagogia institucional situa-se numa perspectiva pedagógica auto gestonária, à medida em que renuncia ao poder entendido, na escola, a partir da tradicional relação vertical e autoritária estabelecida entre o professor e o aluno.

Neste sentido, propõe a autogestão, onde os alunos, a partir do estabelecimento da classe institucional - em oposição a classe tradicional -, organizam e administram as ações do grupo.

É papel da educação, nesta perspectiva, a transformação do indivíduo a partir de seu amadurecimento e conquista de autonomia, o que pode ser atendido em um primeiro momento, a partir do estabelecimento de relações autenticamente humanas entre o professor e os alunos, destituída, assim, do autoritarismo vigente na classe tradicional.

A educação é, assim, encarada numa perspectiva política, onde a autogestão pedagógica é defendida como preparação para a autogestão social.

As duas correntes da pedagogia institucional, a despeito do estabelecimento de uma base comum - a negação das relações de poder, oriundas da classe tradicional -, apresentam elementos distintos. Para Lobrot, a educação deve se pautar pela não diretividade, pela não estruturação da classe pelo professor, onde, apesar de sua proposta contemplar enfoques Psico-sociológicos - análise da burocracia, por exemplo -, nega a análise interpretativa e a diretividade, por considerá-las como pressupostos de autoridade, cuja tarefa da pedagogia institucional, segundo ele, é abolí-los.

Quanto a Dury e Vásquez, ao se fundamentar em Freinet e na diretividade - de modo a explicar os fenômenos através das noções psicanalíticas e na estruturação da classe pelas técnicas de Freinet - consideram a não diretividade, por considerá-la adequada às classes privilegiadas, e não as classes populares que vivem na miséria, violência e opressão.

2.2.3. Pedagogia Libertadora: Paulo Freire

A pedagogia libertadora define o homem como sujeito da história, podendo transcender a realidade a partir de relações ativas com o mundo, cabendo à educação o papel de questionar concretamente a realidade, assumindo, portanto, um caráter eminentemente político.

Em nenhum momento o inspirador e mentor da Pedagogia Libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia. (46)

Um dos momentos importantes da obra de Freire é marcado por *A Educação como Prática da Liberdade* (1971), que traz uma influência notadamente existencialista e pragmática com base no pensamento social católico.

Mas é num segundo momento que sua obra assume um caráter significativo mais abrangente, à medida em que exprime a contradição entre as classes sociais, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. (1975).

Sua obra se assenta basicamente em práticas extra-escolares, visualizando a educação "bancária" como instrumento de pressão, e, contrapondo-se a esta, propondo a concepção problematizadora da educação e a libertação, pois

"Ninguém educa ninguém - ninguém se educa a si mesmo - os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (47)

Neste contexto, a concepção problematizadora, centra-se na dialogicidade, onde, através de "temas geradores", se possa desenvolver características como união, organização e síntese

46. LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1986. P. 34

47. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1986. P. 63

se cultural, rompendo assim com a visão mutiladora e mecanicista da educação bancária.

"Para a tendência progressista libertadora o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação", porque não emerge do saber popular..."(48)

Neste sentido, Paulo Freire propõe a ruptura com a "cultura alienada" a partir de uma ação transformadora, através da teoria dialógica da ação, que propicie a síntese cultural, de modo a

"... aclarar aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não." (49)

Algumas críticas são imputadas a Pedagogia Libertadora, em especial a Freire, dado ao caráter não diretivo de sua pedagogia, sendo por vezes caracterizada como "populismo pedagógico".

Ao professor cabe o papel de aprender com os alunos, o importante não é o saber sistematizado, mas sim a codificação-decodificação e problematização da realidade pelos educandos.

48. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1986. P.33

49. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra 1986. P. 207

"Enquanto a prática "bancária", por tudo o que de la dissemos, ênfatizo, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação de percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la." (50)

As críticas mais contundentes a Freire, referem-se ao utopismo apregoado pela tendência Libertadora, por cunhar um papel mágico a educação.

No entanto, em sua maioria tais críticas carecem de fundamento, à medida em que abarcam a proposta de Paulo Freire como tipicamente extra escolar, além de vislumbrá-la apenas enquanto dimensão política. A proposta em tela a nosso ver configura-se como ato político, inclusive, partidário.

É através de M. Gadoth - em sua obra : Pensamento Pedagógico Brasileiro - que encontramos a real dimensão propalada pela pedagogia libertadora, enquanto proposta, que busca engendrar

50. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1986. P. 85

elementos ativos, na luta pela consciência em si e para si, dos movimentos populares, cunhada por Freire.

Pois,

"Paulo Freire não desconsidera o papel informativo, o ato do conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir também uma estrutura de conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Neste contexto, isto é, no contexto da luta de classes, o saber mais importante, mais necessário para a libertação do oprimido, é a descoberta de sua situação de oprimido (dominação política e exploração econômica) para então elaborar sua "consciência crítica" passo a passo com sua organização de classe."⁵¹)

É importante salientar que a compreensão da pedagogia de Freire não pode se dar fora do horizonte de suas raízes filosóficas/históricas, onde o existencialismo se faz presente, apesar de assumir um tom coletivo, contrapondo-se à perspectivas individualistas e, é neste contexto, que podemos situá-lo no ho

51. GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1987. P. 30/31

rizonte do marxismo, por trazer em suas obras a valorização do papel ativo do homem, como práxis.

2.2.4. Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Segundo Libâneo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos (PCSC) parte da premissa de que a democratização da escola, passa pela ampliação das oportunidades educacionais, pela difusão de conhecimentos sistematizados, de forma a instrumentalizar as classes trabalhadoras, numa perspectiva histórica. Nesse sentido quanto à pedagogia crítico-social dos conteúdos, afirma:

"Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os de terminantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar no interior da escola respostas pedagógico-didáticas, que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas.

O qualitativo "dos conteúdos" é empregado para acentuar a função primordial da escola: a transmissão do saber e sua apropriação pelos alunos." (52)

E neste contexto, a P.C.S.C. valoriza a escola, enquanto práxis (mediação entre alunos e o mundo da cultura), cujo papel é de extrema importância para a classe trabalhadora, à medi

52. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1986. P. 12

da em que consciente de que a formação cultural é um alvo a ser atingido, lutam pela escola, por vislumbrá-la como força política em favor de sua emancipação.

Nestes termos, tal proposta pedagógica busca inspiração em Marx, Gramsci, Snyders, Manacorda e outros, de modo a defender a transmissão crítica dos conteúdos (herança acumulada) como caminho a se garantir uma continuidade histórica e retrabalhada.

Os conteúdos obviamente são privilegiados em relação aos métodos, cabendo ao professor o papel de mediação mesmos no processo, assumindo, portanto, um papel diretivo, porém em constante interação com o aluno.

"A questão dos métodos se subordina aos conteúdos: seu objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social)... Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação a experiência

pouco elaborada..."(53)

Como vimos acima o eixo da pedagogia crítico social dos conteúdos, é o processo educativo, cuja especificidade é o conhecimento (suas leis e mecanismos).

A educação é vista não como ato político, mas sim, como dimensão política (conforme Savianni). Neste contexto, são vistas como inseparáveis (educação e política), porém com especificidades próprias, onde o objetivo da política é vencer e o da educação convencer.

Assim, a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento, que deve ser preservada sob pena de a educação perder a sua importância política.

2.2.5. Revendo as Teorias Pedagógicas: Uma Abordagem Crítica

Ao apresentarmos as concepções pedagógicas de Emile Durkheim e John Dewey, nos foi possível situá-los como participantes da pedagogia do consenso, apesar dos diferentes pontos de partida de análise, pois em

"Durkheim, a educação é concebida como tendo por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais ,

53. LIBÁNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1986. P. 40/41

reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança se destine"(54)

Neste sentido, a educação se dá num contexto só cial dado, sem perspectivas de mudanças. Neste processo que ca racteriza a escola tradicional, há um estabelecimento rígido de papéis, onde educador e educando desempenham respectivamente pa péis de autoridade e "passividade", cabendo ao mestre, dentre ou tras, a capacidade de

"Dirigir a sensibilidade moral dos alunos." (55)

Na concepção de Dewey, a criança ocupa lugar de destaque, pois ela a visualiza como o centro da atividade educacional, defende o ensino pela ação, numa perspectiva de reconstrução da experiência. Neste sentido, rejeita a escola tradicional, no que ela tem de aprendizagem mecânica e formal, na busca de fazer da escola nova, uma sociedade em miniatura, onde fosse possível a instrumentalização democrática dos alunos, percebendo a escola como "salvação nacional", numa crença ingênua num poder que de fato a escola não tem: o de promotora da equalização social.

A perspectiva Tecnicista tem por base constitutiva a crença na neutralidade científica da prática educativa, apostando assim na emancipação social do aluno através do sistema escolar. Assim, a ênfase nos métodos empresariais de gerenciamento, na

54. DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos
P. 10

55. Idem, P. 87

secundarização do conteúdo, na redução do papel do professor ao manejo "competente" dos meios - seleção e aplicação de técnicas -, assume um papel muito importante, à medida em que enfatiza a produtividade, situando-a enquanto elemento de auto realização do educando.

Assim, os três enfoques - Tradicional, Nova e Tecnici^{sta} - apesar das divergências quanto à forma de organização dos sistemas de ensino, mantêm em comum visão da educação autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Neste sentido, suas propostas podem ser vistas como abordagens de um mesmo processo, fundamentado na educação como socializadora das regras sociais, com o objetivo de garantir a manutenção da ordem estabelecida. Há nas três vertentes pedagógicas um forte enlaçamento com os fundamentos do funcionalismo, pois ambos vêem a educação como processo natural de seleção de talentos, segundo funções sociais e serem cumpridas. Desta forma as propostas reforçam as idéias de integração, cooperação e consenso, reduzindo a educação a um processo meramente adaptativo.

Na perspectiva de mascaramento de suas contradições, o capitalismo afugenta a escola, dando-lhe o pseudo papel de equalização social, exigindo desta o papel de reforço a marginalidade social, previamente delineada pelo capital.

Tanto a escola tradicional e a escola nova, quanto o tecnicismo, serviram de arcabouço teórico a consolidação do capitalismo, pois se orientaram como "freio" aos avanço dos movimentos sociais, à medida em que restringiram-se ao condicionamento dos indivíduos, segundo as normas expressas da sociedade dada, principalmente na América latina.

Neste sentido, a escola passa a ser vista como mantenedora da estabilidade social, à medida em que criam condições para que os indivíduos cumpram papéis socialmente edificados.

"... A alternativa, então, em termos de terapêutica social, não é alterar a estrutura social, já que esta não está sendo colocada em questão, mas, ao contrário, trata-se de reforçar os mecanismos de controle social e de reajustamentos. Neste sentido, a escola e a educação em geral ganham um destaque todo especial: elas devem atuar, não só para prevenir desajustes futuros, como ré-socializar os divergentes possíveis de serem recuperados através desta instância."(56)

A crítica que se pode fazer ao paradigma do consenso é seu grande equívoco, o de ignorar as condições historicamente condicionadas a que os homens estão submetidos, assim como não perceber que o motor da sociedade capitalista é a relação capital x trabalho, expressa na divisão social do trabalho, que, ao invés de propiciar solidariedade entre os homens, acentua ainda mais as desigualdades sociais e, portanto, as de classes, pois as transformações na vida material, contribuem para alterações na sociiedade.

Em contrapartida, no que se refere ao paradigma do conflito, algumas críticas têm sido elaboradas, principalmente quanto a teoria crítico-reprodutivista, por se perceber nesta um en

56. MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e Divisão Social do Trabalho. São Paulo: Autores Associados/Cortez, P. 98

foque neomarxista, onde se estabelece a crítica à escola burguesa e ao mesmo tempo a aprisiona como apêndice do Estado e, portanto, como reprodutora das situações dadas, assim em Boudieu e Passeron (A Reprodução) a base da desigualdade é o capital cultural, sendo que os grupos e classes dominantes ao contratá-los passam a ser socialmente mais valorizados. Neste contexto a educação é vista como o processo de reprodução das diferenças culturais e sociais. Não se avança no processo de construção de novas perspectivas, obviamente por não encarar a escola como palco das lutas de classes.

Assim, as teorias crítico reprodutivas, por não terem uma proposta pedagógica.

"... se empenham tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais." (57)

Quanto às demais, ou seja, às pedagogias progressistas, as mesmas guardam entre si, como caracterização básica, a compreensão da educação como desvendamento das contradições, à medida em que negam o papel de equalização social, antes conferido a esta.

57. SAVIANNI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1984. P. 34

Entretanto, se polarizam quanto a alguns aspectos básicos do processo ensino aprendizagem, tais como: autoridade do professor; gestão pedagógica (retome-se a proposta de Lobrot), e fundamentalmente quanto a relação social e o saber, de um lado, temos os que defendem o princípio da herança acumulada sob o porvir (Pedagogia Crítica Social) e de outro, os que enfatizam o porvir sobre a herança cultural (Libertários e Libertadores).

Nos situando no horizonte das pedagogias progressistas, necessário se faz não perdermos de vista que a escola vem sendo reelaborada pelas classes trabalhadoras, e, neste sentido, é fundamental rompermos com as posturas equivocadas de que a escola é ou não é o agente no processo de transformação social, pois para os que percebem a escola como salvação nacional, há a crença ingênua num poder que de fato a escola não tem: o de promotora de equalização social (pedagogia tradicional, nova e tecnicista, e portanto, agente propulsor de ascensão social. De outro lado, para os que excluem a escola do processo mais amplo de transformação, por acreditarem que a possibilidade de qualquer mudança não passa pela educação escolar, e sim, apenas no âmbito das lutas sociais, políticas e culturais, perdem a dimensão do espaço escolar como um dos momentos dos movimentos sociais (por trazer em seu bojo, a correlação de forças), reduzindo a escola a um mero aporte ideológico do Estado (Crítica-Reprodutivista).

Tais posturas são equivocadas por mascararem o real papel que a escola pode assumir no bojo das lutas auxiliares ao processo de constituição da identidade política do trabalhador, pois é ela própria - a escola, - reorientada pela contradição social de que é parte e faz parte, assim, a escola, não obstante ser utilizada como reprodutora e difusora do ideal liberal-burguês,

apresenta em seu interior um processo ininterrupto de desmacaramento de sua utilização ideológica, no qual as atividades cotidianas refletem e antecipam a história social. Subsiste nessa teia de experiências, uma prática de resistência e um anseio consciente ou não de inovação, na medida em que

"O conteúdo escolar, alienado, articulado e desarticulado, científico e folclórico, abre caminho para outras compreensões. Integrado inevitavelmente na própria experiência, traz sempre consigo a possibilidade de reelaboração fora agora do cotidiano escolar. Possibilidade seguramente ligada ao ritmo do movimento social, a formação histórica de classe." (58)

Tendo claro, portanto, que o espaço de escola só poderá ser devidamente "equacionado" se inserido no movimento global da sociedade, a questão da educação escolar remete-nos necessariamente a uma dialética entre o universal e o particular, onde o professor terá um papel decisivo mediante sua atitude político-pedagógica. O enfrentamento das contradições que se lhe apresentam no decorrer da sua profissão e a influência da luta político-sindical da sua categoria, são num primeiro momento os fatores que determinarão uma mudança na sua ação diante da educação escolar.

Entretanto, é preciso resgatar que a escola não é o único espaço educativo. A esfera do social é um grande processo educacional que exige também dos educadores uma ação político-

58. EZPELETA, Justa e ROCKWELL. Pesquisa Participante, São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1986, P.57

pedagógica. Pois

"O educativo maior (...) é deixado como tarefa de militares convertidos em pedagogos ocasionais nas periferias nos fins de semana, enquanto são estudantes e não se assentaram numa profissão. Preocupar-se com a educação popular, a educação dos trabalhadores, a educação e os movimentos sociais, o partido, as associações como educativos é ainda um pensar e fazer não legitimado, algo marginal ou à margem da legítima e normal preocupação e prática dos profissionais da educação voltados para o seu campo, a escola, os métodos, os conteúdos, a relação professor-aluno, as tendências pedagógicas".(59)

O professor - diz Jamil Cury - encarna a própria contradição. É mediador real e concreto entre a concepção de mundo que defende e a prática social exercida ao nível das relações de produção. À essa tarefa político-ideológica alia-se a necessidade de ser competente e preparado para, no processo de formação de sua consciência profissional, tornar-se um analista crítico, questionador e consciente.

Romper, portanto, com o papel mágico atribuído à educação, significa vislumbrá-la como um aporte à transformação social, à medida em que ela venha a cumprir o papel de instrumentalização - transmissão de conteúdos críticos centrados na realidade do educando - sem perder de vista, o papel político a ser

59. ARROYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à educação. Comunicação Oral Apresentada na IU CBE, Goiânia. 1986

exercido. Assim, o conhecimento se coloca como um importante instrumento, a ser valorizado enquanto produção e assimilação, devendo ser priorizado o conhecimento científico, sem contudo desprezar o saber popular. É necessário relativizar a relação entre a herança cultural e o porvir, pois só assim, a educação poderá ser vista como um instrumento de luta, onde haja a fusão do saber científico e o caráter político da educação, e o redimensionamento do papel de educandos e educadores.

Finalmente, é importante considerar que se ao discutirmos a função social da escola e da educação, estamos, de fato, discutindo as várias abordagens e perspectivas de seu processo de democratização, não nos isentamos da necessidade de melhor clarear o significado deste processo. Primeiro, porque apesar de suas diferentes formas no fazer pedagógico, todas as abordagens coincidem num discurso democrático. Segundo, porque ao elegermos uma destas perspectivas, estaremos não só apresentando uma síntese da compreensão e riscos das demais perspectivas, bem como melhor definindo aquela que norteará nossa análise.

Assim, interlocutores das teorias pedagógicas, têm produzido, historicamente, várias abordagens sobre o processo de democratização da escola. Nestas abordagens o processo de democratização tem aparecido sob vários enfoques, indo desde às teorias e/ou propostas que cometem o equívoco de imputar ao processo de participação política da comunidade escolar no âmbito dos estabelecimentos de ensino, o papel de democratização da escola até a vagas generalizações que vislumbram a democratização da escola, apenas quando se efetivar a democratização da sociedade, ou vice-versa, ou ainda a enfoques reducionistas, que creditam o autoritarismo que permeia as relações intra escolares à falta de legitimi

dade de seu dirigente, bem como, àqueles que privilegiam determinados aspectos, sem a interligação com outros.

Entendemos, outrossim, que a democratização da escola, passa pela democratização da sociedade. No entanto, tal constatação deve considerar também o caráter dinâmico e contraditório das relações escolares bem como sua inserção no movimento social que se não se apresentam como pré-condição para a democracia e participação, configuram-se enquanto elemento dinamizador, nesta trajetória, das lutas efetivas desencadeadas pela sociedade civil.

Assim, a democratização da escola, é elemento partícipe na luta pela democratização da sociedade, esse processo assenta-se na democratização do acesso e da permanência ao sistema de ensino e da gestão do processo educativo. Em outras palavras, a democratização da escola e da sociedade, se dá a partir da correlação de forças entre as classes sociais, onde a classe trabalhadora vem, historicamente, forjando a construção de sua identidade, de sua cidadania, através das lutas desencadeadas no bojo dos movimentos populares.

Como foi visto, a questão se apresenta a partir de vários viéses cujas limitações a nosso ver, consistem no isolamento do processo de democratização a partir de alguns elementos constitutivos do mesmo (relação professor e aluno, relação direção - Professores - alunos, papel da comunidade escolar, acesso e permanência, dentre outros), sem a devida articulação a totalidade social. Acreditamos que a análise dos referidos aspectos deve se dar de maneira interligada, por estes se conformarem enquanto elos intimamente irubricados.

Por outro lado, a particularização de um ou mais aspectos, se contextualizada, pode possibilitar elementos para a compreensão do processo no seu todo. A fertilidade desta modalidade metodológica consiste, a nosso ver, na apresentação das nuances e peculiaridades do processo, de modo a propiciar a necessária imbricação do particular ao universal.

Nesta direção, pretendemos encaminhar a discussão sobre a democratização da escola a partir das modalidades de gestão dos estabelecimentos de ensino, buscando evidenciar os avanços, limites e vícios destas. Neste sentido, enfatizaremos as modalidades de gestão, evidenciando a eleição direta para diretores como uma tentativa de construção de um projeto político pedagógico na e pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, Estado de Goiás.

Assim, na segunda parte deste, nos propomos caracterizar a Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia - a partir de sua constituição e trajetória - e, fundamentalmente, caracterizar e analisar a administração das escolas municipais, situando as perspectivas de democratização da gestão, ao longo da década de 80.

II - PARTE

CAPÍTULO III

3. A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA SUA CONSTITUIÇÃO E TRAJETÓRIA

O panorama da realidade brasileira na década de 80 nos indica um processo de aguda crise econômica, política e social, agravada historicamente pela tradição política do Estado brasileiro, qual seja o de representante dos interesses das elites dirigentes (vide cap. I), trazendo em seu bojo ranços de conservadorismo e autoritarismo, caracterizados pelo crescente divórcio entre o Estado e a sociedade civil, frutos dentre outros do golpe militar de 1964.

É neste contexto de repressão e marginalização, desencadeado sobre a sociedade brasileira, oriundas da política emanada pelo Estado autocrático Pós-64 - através de duras repressões e atos institucionais - que paulatinamente, as classes trabalhadoras, principalmente, as massas urbanas, rearticulam-se na luta pela expansão dos direitos sociais - habitação, saúde, educação, participação política e outros - forjando assim o delineamento da cidadania àqueles historicamente excluídos a quem se conferiu o status de cidadão de segunda ordem (vide cap. I).

Tais movimentos eclodem em todo país, com maior ênfase no final da década de 70, tendo como suas grandes expressões a greve metalúrgicos do ABC paulista em 1979, a lei da anistia, o processo de "abertura" política e a luta pelas eleições Diretas para presidente da república, dentre outras.

A partir de 1982, com as eleições para governadores de Estado, o PMDB, elege a maioria dos governadores, gerando ampla expectativa dos setores sociais, que depositam nas urnas a expectativa de dias melhores.

Em Goiás, no entanto, dada a natureza excludente dos partidos políticos, vigentes até então, frutos do bipartidarismo - a Arena / PDS e o MDB/PMDB - a participação popular encontra-se marginalizada no âmbito do processo político, tendo sua atuação reduzida a expressão do voto no bojo do processo eleitoral.

"A partir do AI₂, e com a pressão do estado especialmente sobre as bases e lideranças do movimento sindical, o bipartidarismo forçado, elimina o prenúncio desta diversificação. Até 1982 é constatada a ausência de representação dos setores subalternos no contexto político - parlamentar. A natureza policlassista do MDB e PMDB se realiza em Goiás, sem qualquer exceção, desprovida de representação própria dos interesses populares enquanto correntes organizadas. Na ARENA / PDS o clientelismo e o fisiologismo exacerbados promoverão as relações com os majoritários - portanto, não mais

pela cooptação". (60)

A rearticulação das classes trabalhadoras em Goiás vai se efetivando neste quadro controvertido, encontrado respaldo nos movimentos nacionais. Assim, ocioso seria registrar os vários embates que vêm se processando no interior da sociedade brasileira, através de greves, manifestações, criação e articulação de entidades civis. Neste contexto, vale ressaltar a luta desencadeada em prol da educação pública e de boa qualidade, luta que tem se configurado como bandeira de vários movimentos sociais. Para alguns, ela assume o papel de salvação nacional, enquanto para outros setores, constitui-se um projeto mais amplo, qual seja o de articulação e fortalecimento da sociedade civil e, conseqüentemente, do redirecionamento do poder público, para o atendimento das demandas sociais da classe trabalhadora.

Na tentativa de resgatar as lutas pela democratização da escola, empreenderemos como recorte histórico, a trajetória da educação municipal em Goiânia, objetivando o delineamento do processo dito de democratização da escola pública, desencadeado no âmbito da secretaria Municipal de Goiânia, buscando evidenciá-lo.

3.1. A Escola que temos, o caráter excludente e anti-democrático: uma primeira aproximação da S.M.E.

Resgatar a trajetória da S.M.E. constitui-se numa tarefa árdua, dada a escassez e precariedade de informações e documentos disponíveis.

60. BORGES, Pedro Célio A. Bipartidarismo Pré-64 Exclusão das camadas majoritárias da sociedade, in cadernos do Centro Oeste (UFG/UNB), 1988 P. 2

Na tentativa de apresentarmos um perfil da S.M.E , retomaremos o processo da constituição da mesma e, a seguir, os contornos assumidos por ela na década de 80, bem como as lutas desencadeadas em prol da sua democratização.

A autonomia municipal, apesar de determinada pela constituição de 1946, somente começa a se concretizar em Goiânia a partir de 1958 pois, até então, Estado e Município se configuravam como unidade administrativa, seja pelo pequeno contingente de população urbana e/ou pelo grande número de prefeitos eleitos pelo PSD.

"Há quem atribua a referida unidade administrativa ao fato de que, até 1958, prefeitos e governadores eleitos foram sempre o mesmo partido - o PSD. A partir de então, sendo eleito um prefeito aposicionista, a questão da autonomia começa a ser colocada e vai se constituir em bandeira do candidato Udenista - e vitorioso - em 1960. É a partir da gestão de Hélio de Brito - 1961 - 65 - que o município de Goiânia e o Estado vão definindo suas respectivas competências quanto à administração da capital. Entretanto outros observadores afirmam que àquela época, em face da ainda reduzida população goianiense, não havia necessidade de que o Estado e o município mantivessem, cada qual, suas Secretarias de Obras, da saúde e da Educação. Esta é a razão pela qual o município de Goiânia só veio a dispor de um órgão que congregasse suas atividades educacionais em 1959, com a criação do Departamento Municipal de Educação, que se transformou em

Secretaria Municipal da Educação (SME) em 1960."

(grifo nosso) (61)

As escolas municipais neste período localizavam-se principalmente, em fazendas e distritos, o que explica o pequeno número de pessoal e a centralização das decisões, favorecendo o clientelismo

"Pelo menos até 1955, o próprio prefeito era responsável pela coordenação das escolas, pela contratação de professores, pela apreciação de relatórios e por visitas às escolas...

... Consultando-se os livros de leis da Câmara Municipal, percebe-se que a educação é o tema sobre o qual mais se legislou no período considerado. Além das leis pertinentes a educação, há um grande número de leis aprovando a concessão de benefícios individuais - pensões, auxílios para tratamento, isenção de impostos... -, o que revela a oficialização do favoritismo vigente nas relações eleitor/eleito. A legislação relativa a equipamentos de caráter público coletivo é praticamente inexistente... A captação dos problemas da população era feita individualmente e sua solução vinha sob a forma de favor já que não havia regras estabelecidas". (grifo nosso) (62)

61. CLIMACO, Arlene. Clientelismo e Cidadania na constituição de uma rede pública de ensino - A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973) 1989. Dissertação de mestrado. P. 46

62. Idem, P. 52/54

É importante ressaltar que as escolas municipais , foram sempre alvos de apadrinhamento e privilégios, onde, o executivo e/ou legislativo se colocavam como os interlocutores dos vícios clientelísticos. Isso permite-nos compreender as variadas formas de interferências na condução da SME, acarretando assim uma série de dificuldades à estruturação do planejamento e condução pedagógica da mesma.

Este quadro clientelístico mergulha a SME em perfil sombrio e excludente, pois as decisões emanadas para a educação municipal, quase sempre desconheciam e/ou negligenciavam as demandas sociais da população, as expectativas do seu quadro técnico, docente e discente. Enfim, a (des) estruturação da SME, estava confiada aos recursos táticos, daqueles que longe de favorecerem os movimentos coletivos, se auto beneficiavam através de soluções paliativas e individuais, cujo resultado era a garantia de reeleições de mandatos, cargos de confiança e outros em detrimento a elaboração e consolidação de uma proposta para o ensino público gratuito e de qualidade.

Este quadro desolador, associado aos parques registros e a inexistência de arquivos na SME até 1969, nos permite imaginar o tratamento dispensado àqueles que cotidianamente encarregam-se do funcionamento da SME, que, pela ausência de uma proposta pedagógica, regia-se pelos demandas dos vereadores e prefeito local, qual sejam o de garantirem votos para vereador a ou b, buscando assim resguardar seu contrato de trabalho, já que o grande número de pessoal segundo Clímaco, era constituído por professores fichados e/ou contratados e professores pró-labores.

"A partir de 1969 é possível obter, junto a SME uma relação anual com número de escolas professores e alunos. Ali os professores se subdividem em professores estáveis - professores primários, leigos, e professores de ensino primário, normalistas, ambos concursados; professores fichados e/ou contratados - normalistas ou leigos, não concursados e cujo contrato em geral tinha caráter permanente; e o Pró-labore - que é normalmente o professor de contrato temporário e que recebe por aula dada. O crescimento do número de contratados em contraposição à redução dos estáveis, explica-se pelo fato de que, a partir de 1969, não houve mais concurso. Aliás os dois únicos concursos realizados pela SME para a escolha de professores, durante o período analisado, ocorreram apenas neste ano". (63)

Considerando todos estes dados, bem como a falta de uma proposta pedagógica clara, e a ampliação cada vez maior do poder dos vereadores e prefeito nas escolas municipais, é possível afirmar que as escolas, apesar de sediadas nos bairros, não pertencem ao conjunto de moradores, mas transformam-se paulatinamente em grandes currais eleitorais, controlados pelos vereadores de maior prestígio.

"No período anterior a 83, o Secretário [da educação] tinha um envolvimento direto com a câmara de

63. CLIMACO, Arlene. Clientelismo e Cidadania na constituição de uma rede pública de ensino - A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973) 1989. Dissertação de mestrado P. 46

vereadores: ele na verdade, administrava junto com todos os vereadores, especialmente os vereadores ligados ao partido do governo. Então podemos notar neste período que a interferência era direta na educação e no pedagógico, porque a indicação de diretores era feita pelos vereadores. E não só a indicação dos diretores, mas dos professores de contratos de professores. Não tendo concurso a via de entrada para a Secretaria de Educação ou para a rede municipal, era através da indicação de vereadores, então ele [vereador] indicava na região dele.

Porque eram divididas as regiões para cada um dos vereadores, eles indicavam o diretor e todos os funcionários da escola". (64)

Assim, a década de 70 é marcada pelo fortalecimento das relações clientelísticas. A educação não foge a regra. Em Goiânia o funcionamento da máquina educacional municipal persegue os passos marcadamente excludentes e anti-democráticos. As escolas (conforme o exposto acima) eram vistas como passaportes para a vida política de alguns (vereadores e/ou futuros vereadores) e, encontravam-se, em notório estado de abandono, haja vista, as condições insalubres dos estabelecimentos de ensino, a precariedade na qualificação docente, o baixo número de vagas, o crescente número de evasões e repetências.

64. Entrevista realizada com Maria José Brasiliense, especialista da rede municipal, chefe do Núcleo de orientação e supervisão da SME.

Neste contexto, a SME esboça um pequeno aceno para a sua estruturação legal formal. Tendo em vista, a ampliação da rede municipal de educação e de seus problemas, se estabelece um regimento interno da SME, aprovado pelo decreto municipal de nº 752, de 22.12.1977.

As funções básicas regimentais do SME passam a ser a de definir os objetivos da política educacional municipal, em fim, da complementação, execução e controle das atividades relacionadas com os assuntos educacionais no âmbito municipal.

Caracterizam atividades da SME:

- " I- desenvolver as atividades de ensino de primeiro grau e, excepcionalmente, as de ensino de segundo grau;
- II - Prestar orientação pedagógica às unidades de ensino primário;
- III- Promover a execução do Programa de Assistência e Educação Alimentar nas escolas de ensino de 1º grau do município;
- IV- Administração escolar;
- V - Pela elaboração de estudos e pesquisas sobre a educação primária". (65)

É importante frisar que o ensino de segundo grau é visto como excepcionalidade, enquanto a 2ª fase do primeiro grau

é somente mencionada, o que nos permite compreender a redução do atendimento nestes níveis, hoje reduzido a apenas uma escola de 2º grau (E.M. Jarbas Jaime) e, ao pequeno número de escolas com 2ª fase do 1º grau, funcionando basicamente no turno noturno e em sua maioria, oferecendo apenas a 5ª e a 6ª série do 1º grau.

Este regimento de 1977, perdura ainda hoje na SME, e sua estrutura legal assim se constitui:

"I - Órgão de Planejamento e Assessoramento;

1. Gabinete do Secretário

1.1. Setor de Expediente

2. Assessoria de Planejamento

3. Comissão de Educ. Moral e Cívica

II - Órgãos Centrais de Execução

1. Coordenadoria de Ensino

1.1. Núcleo de Orientação e Supervisão

2. Coordenadoria de Administração Escolar.

3. Coordenadoria de Educação Física e Desportos.

4. Coordenadoria da Alimentação Escolar.

4.1. Núcleo de serviços internos

4.2. Núcleo de apoio técnico.

III - Órgão de Apoio

1. Unidade de Serviços Administrativos.

1.1. Núcleo de Pessoal

1.2. Núcleo de Serviços Auxiliares

1.3. Núcleo de Administração Financeira

IV- Órgão Vinculado

1. Fundação Cultural de Goiânia

Parágrafo único: A fundação Cultural de Goiânia rege-se por Estatutos e Regimento Interno próprio". (66)

Ao analisarmos o referido regimento, somos tentados a crer na possível alteração do quadro clientelístico em que estava submetida a SME, pois as atribuições e competência ali se apresentavam de forma clara e objetiva, além de se constituir numa referência básica, pois tratava-se de um Decreto-lei, num período de tantos Decretos e atos institucionais.

O Regimento, na forma como foi aprovado, centralizava nas mãos da SME a sua estruturação, bem como o seu trilhar pedagógico, pois competia aos seus setores, dentro outros:

Ao planejamento

"I Programar, orientar e controlar as atividades de planejamento no âmbito da Secretaria...

XV... Elaborar normas e estabelecer padrões de procedimento na Área de Inspeção e Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e Material Escolar;

...

XVIII... Estudar e difundir métodos técnicas, recursos e procedimentos didáticos..." (67)

66. Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia, P. 05

67. Idem, P. 08

"Da Coordenadoria de Ensino

Art. 19 - A coordonadoria de Ensino é o órgão da Secretaria da Educação encarregado dos assuntos de ensino de 1º grau e excepcionalmente de 2º grau, da elaboração de estudos e pesquisas sobre o ensino de 1º grau; de Supervisão Pedagógica; da Orientação educacional; de implantação e avaliação do currículo e material escolar, no âmbito do ensino municipal". (68)

"Da Coordenadoria de Administração Escolar

Art. 22. A Coordenadoria de Administração Escolar é o órgão da Secretaria de Educação encarregada dos assuntos relacionados com o registro e o controle da vida escolar dos alunos, professores, administradores e técnicos; o material, o equipamento e a rede física, bem como o controle dos recursos financeiros e os custos do ensino em todos estabelecimentos da rede municipal; e ainda com o fornecimento de dados ao órgão de registros cadastrais do Município." (69)

Enfim, por estes e outros artigos numa primeira avaliação, poderíamos correr o risco de supor que os desmandos clientelísticos, após a aprovação do regimento, se tornaram resquícios do passado.

68. Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia, P. 10/11

69. Idem, P. 14/15

Entretanto, o cotidiano das escolas da SME e dos gabinetes dos vereadores revelam outra face, qual seja, a de um regimento legal em contraposição ao clientelismo real. Alterou-se o enfoque formal legal e rotinizou-se a prática da transformação das escolas, nos currais eleitorais, o vereador aprimorou sua atuação, detendo ainda o controle sobre as escolas, sobre o funcionamento da SME, além da contratação e lotação de professores, técnicos e pessoal de apoio; interferência na indicação do Secretário da Educação e, principalmente, a indicação de um "profissional" a seu serviço, o diretor escolar. Portanto a despeito do regimento, a secretaria e suas unidades funcionavam aparentemente no plano legal, mas seu cotidiano era delineado pela força cada vez maior dos vereadores, que decidiam em consonância com critérios próprios, não considerando qualificação de pessoal, necessidade dos quadros de pessoal, o importante era consolidar seu domínio sobre os "currais", sem preocupação com o encaminhamento das questões pedagógicas.

3.2. A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia na Década de 80

Como já nos referimos anteriormente, a SME, regimentalmente, constituiu-se de órgãos setoriais e de escolas municipais de Zona Urbana e Rural.

As Escolas municipais na década de 80 assim se distribuem: região norte - 20 escolas, região sul - 30 escolas, região leste - 19 escolas, região Oeste - 34 escolas e, ainda 17 escolas na Zona Rural. Incluem-se nas escolas urbanas dezesseis "escolas conveniadas", isto é, escolas privadas que recebem recursos públicos municipais, além de seis escolas especiais, que atendem a alunos infra-dotados.

As escolas municipais urbanas caracterizam-se por escolas, que têm em média 5 a 6 salas de aulas, sendo que na zona rural a média é de 1 a 2 salas de aulas por escolas.

A disposição das escolas não obedece a critérios de planejamento globalizado, pois a construção destas tem por critério básico a força política de determinado vereador, o que acarreta a utilização precária dos prédios escolares evidenciados, de um lado, pela existência de salas ociosas e, de outro, pela superlotação e falta de vagas, persistindo assim os turnos intermediários - correspondem a ampliação do número de turnos de escola, passando de três para quatro ou cinco turnos, o que acarreta, dentre outros, sensível redução na carga horária por turno, pois há bairro sem escolas públicas e outros com duas ou mais escolas.

Além do exposto acima, as escolas funcionam em sua maioria sem as mínimas condições, pois não possuem água tratada, reposição regular de lâmpadas, espaço físico adequado, área de lazer, etc.

As condições de trabalho não ficam atrás, pois aliado aos baixos salários têm-se, ainda, atrasos constantes no pagamento dos mesmos, o que obriga, por exemplo, a ampliação da jornada de trabalho do professor, que passa a atuar em 2 ou mais escolas, assumindo em alguns casos, disciplinas e áreas diferentes ou, ainda, levando-o a realização de pequenos serviços-bico- buscando resguardar sua sobrevivência.

Quanto ao desempenho da rede escolar, predomina em todos os níveis de ensino o fracasso escolar, balizado por elevadas taxas de reprovação e desistência, onde, segundo dados da SME, na primeira fase do 1º grau, a taxa de evasão e desistência atinge o patamar de 37% enquanto que na 2ª fase do primeiro grau, mais da metade dos alunos (50, 70%) são reprovados ou abandonam o sistema escolar.

Todos estes dados evidenciam e indicam a institucionalização do fracasso escolar, implicando assim à sua clientela trabalhadores e seus filhos - a sistemática exclusão do sistema de ensino. É importante salientar que essa realidade do município de Goiânia é parte constitutiva do precário quadro da educação nacional.

Várias questões podem ser arroladas, vários caminhos podem ser percorridos para a constatação desta problemática, bem como de suas causas e conseqüências, todas estas, entretanto, não podem desconhecer que a questão educacional deve ser abordada considerando a realidade global, ou seja, a luz da realidade política, econômica, social e cultural, que imprime exigências que correspondem às necessidades indispensáveis à sustentação de uma da sociedade. Assim, a escola deve ser vista de forma contextualizada, considerando a estruturação do modo de produção capitalista, bem como suas sucessivas reestruturações e antagonismos.

Neste quadro a luta das classes trabalhadoras contra as condições marginais em que se encontram são sufocadas pela legitimidade da exclusão escolar, ou pela escolarização "útil" da força de trabalho, visando o aumento da produtividade e, portanto, o aumento do capital. É, portanto, através destes dois

viéses que a educação capitalista moderna busca sua reordenação / adequação de forma a justificar e escamotear sua contradição básica - a dicotomia Capital x trabalho.

De outro lado, as classes trabalhadoras vão forjando novas trilhas, buscando redefinir sua atuação e consolidar sua condição de ser e, portanto, de cidadão (vide cap. I).

E no bojo deste conflito, faz-se necessário conhecer as várias peças que compõem a engrenagem maior - as relações sociais capitalistas - objetivando a sua desarticulação.

Assim sendo, retomando a questão do fracasso escolar, é fundamental atuarmos a nível do macro, e também a nível do micro, qual seja a nível da Secretaria, de seus órgãos, das escolas, buscando evidenciar seu funcionamento, vícios e equívocos. Neste sentido, vários fatores internos a SME contribuem para a persistência do caráter seletivo e anti democrático das escolas municipais, tais como:

- Falta de uma proposta pedagógica consistente do coletivo;

- Desarticulação dos setores internos da SME, e destes com as escolas;

- Excessiva centralização das decisões, no âmbito dos setores da SME e das escolas, o que efetiva e legítima relações autoritárias e clientelísticas, garantidas pela institucionalização de favores e privilégios.

Neste contexto, até 1982, o destino da SME, era cotidianamente traçado por "parceiros" estranhos - vereadores, espe- cialmente - onde a prática de contratação por concurso público ha via sido extinta desde o ano de sua realização 1969.

A interferência político- partidária era visível , apesar de timidamente denunciada pelo Centro de Professores de Goiás, sofrendo a ampliação com a entrada de um novo aliado as associações de moradores, que a partir de 1982, vinculam-se em sua maioria ao novo governo, o governo do PMDB, cujo slogan, popu- listicamente denominou-se "O povo no poder".

O município de Goiânia não fugindo às peculiarida- des da política nacional, tem novamente empossado seu prefeito. Sendo este livremente indicado pelo executivo, sem consulta a po- pulação ou sufrágio universal - prefeito biônico: antigo resquí- cio dos atos institucionais oriundos do golpe de 1964.

A nível nacional entidades de pais, alunos e pro- fessores , principalmente, se rearticulam em defesa da democrati- zação da Escola, entendida como democratização da gestão, do aces- so, da permanência por planos de carreira, enfim, uma luta ampla por uma escola pública, democrática e de boa qualidade. É no bojo destes movimentos e tendo em vista os compromissos firmados em campanhas eleitorais, que o PMDB, traça o esboço de uma política educacional a ser efetivada nos Estados e Municípios em que este era Governo.

Em Goiás, devido às particularidades do Estado, se- jam de Ordem política (PMDB, configurava-se como uma frente ampla, com interesses diversificados), seja de ordem territorial (possi-

bilidade de divisão do Estado, fortalecimento do poder local de certos municípios ...), seja pela frente conservadora que constituiu os primeiros escalões do executivo, as alterações no sistema educacional se deram por pequenos e tímidos ajustes, sem contudo, mudar a sua estrutura, reduziram-se quando muito a meros retoques de fachada - Um bom exemplo, foi a construção de salas, sem uma preocupação com as condições de trabalho, funcionamento e manutenção das mesmas. O que se buscava era difundir o discurso da democratização das políticas públicas. Assim se constroem escolas, sem necessariamente equipá-las.

É, portanto, no Município de Goiânia, que se processam sensíveis propostas de mudança, forjadas de um lado pela mobilização da categoria dos professores e, de outro, pela existência de um projeto pedagógico de âmbito nacional, verticalizado em uma proposta de ação pela SME. Obviamente, tendo em vista, os ranços autoritários erigidos até então, do outro lado, temos os vereadores que, aglutinados no PMDB, requerem para si o direito de exercer também os desmandos frente a SME. A oposição aos antigos vereadores - na sua maioria do PDS - não era quanto ao Clientelismo por estes exercido, mas pela sede de se apossarem dos currais (escolas) e delas extraírem os frutos - reeleição, cargos de confiança.

É importante ressaltar que este movimento veio a interferir no curso Clientelístico da SME, pois algumas alterações se processaram, no âmbito da SME dentre elas, temos:

* Aprovação do Estatuto do Magistério Público Municipal de Goiânia; antiga reivindicação dos professores.

O Estatuto do Magistério Público do Município.

"... É uma importante conquista da categoria. Re presente a síntese dos debates, estudos, análises e encontros de todos os professores na luta pela valorização do magistério. Com ele o professor tem o seu plano de carreira e suas condições de trabalho melhoração a medida de sua implantação.

... O aprimoramento profissional, o conselho do magistério, a Comissão da comunidade, a associação de pais, mestres, alunos e funcionários são importantes na melhoria da qualidade do ensino.

A promoção, o acesso, a titularidade, a aposentadoria, a democratização da escola, a participação e fetiva e concreta na administração escolar, o ensi no voltado para a comunidade, e melhores condições de trabalho constituem a essência e importância do Estatuto..." (70)

A aprovação do Estatuto acima mencionado, constitui um marco na história da SME, por contemplar antigas e históricas reivindicações do movimento docente:

* Valorização do magistério; carreira do magisté - rio; concurso público de provas ou de provas e títulos; escolha

70. Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei nº 6042/83 - apresentação feita pela entidade docente, o Centro de Professores de Goiás - pág. 01

do dirigente escolar através de eleição direta e secreta, licença para aprimoramento profissional e estruturação do conselho do magistério.

Além do Estatuto do Magistério, alterações se efetivaram no âmbito da SME, alterando na prática as atribuições de signadas pelo Regimento Interno da SME de 1987. Dentre estas, destacamos:

. Extinção da Comissão de Educação Moral e Cívica, cuja justificativa de existência atrelava-se aos preceitos difundidos pelos ideais legitimadores do Golpe de 64;

. Redirecionamento das atividades no Núcleo de Orientação e Supervisão: O núcleo que até 1982, congregava apenas os "técnicos em Educação" ou "especialistas" em Orientação e Supervisão, assumiu um caráter mais amplo, incorporando profissionais licenciados das várias áreas do conhecimento, revendo sua atuação, reorientando-a, para a constituição do Setor de Ensino, cujas premissas básicas buscavam subsidiar os professores da rede, oportunizando-lhes acesso a novas produções didáticas, discutindo proposta pedagógicas programas de ensino, realizando encontros de áreas, cursos de reciclagem, enfim, buscando questionar, rever e propor novos horizontes na relação professor/aluno, a partir do repensar do papel da escola e do processo ensino-aprendizagem.

É importante destacar que as alterações propostas ao Núcleo de Orientação e Supervisão, encontravam respaldos nas discussões e encaminhamentos de novas posturas, desencadeadas em todo o país sobre o papel dos cursos de formação do educador, especialmente, sobre cursos de pedagogia e suas habilitações - ori

entação, supervisão e administração escolar.

Em Goiás, tanto a Universidade Federal quanto a Universidade Católica, participaram deste movimento em prol da reformulação dos cursos de formação do educador. Assim a partir de 1983, a Universidade Federal de Goiás foi a primeira instituição de Ensino Superior a reformular o curso de pedagogia, extinguindo as antigas habilitações, reorientando o eixo do curso para a dimensão político-pedagógica, habilitando seus egressos para lecionarem nas séries iniciais do 1º grau e para as disciplinas pedagógicas do curso de magistério.

"considerando a necessidade de se lutar pela não fragmentação da prática pedagógica, através da formação de um profissional que seja capaz de pensar, decidir, planejar e executar a educação; considerando que não há condições de se coordenar um ensino do qual não se participa diretamente e cujo conteúdo não se conhece; considerando que a criação de uma escola democrática tem como condição necessária a democratização do processo de trabalho no interior da própria escola e que a existência do especialista dificulta essa democratização; considerando que a saturação do mercado de trabalho do especialista obriga o egresso do curso de pedagogia a assumir na escola encargos para os quais não está habilitado; considerando ainda que no ensino de 1º grau, especificamente na primeira fase, há uma carência de profissionais com qualificação satisfatória, em virtude da descaracterização a que foi submetido o curso de magistério, propomos a

suspensão da formação do "profissional" da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o nosso esforço no sentido de formar bem o novo professor que, tendo um conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira, possa a qualquer momento vir a ocupar, sempre que necessário e por um tempo limitado, as funções de direção a da unidade escolar, de coordenação de disciplina ou mesmo de coordenação geral, no caso de uma escola cujo número de alunos e professores assim o exigir.

Estamos convencidos de que o pedagogo, também ele um licenciado, se quiser participar efetivamente do processo de criação da nova escola, tem que ser, antes de tudo, um professor. Neste sentido, o curso de pedagogia deve antes de tudo formar todos os seus alunos para lecionarem as matérias pedagógicas do 2º grau e as matérias da primeira fase do 1º grau..." (grifo nosso) (71)

*Criação do Setor de Apoio Estudantil: cujo objetivo básico era o de estimular e criar condições para a participação da comunidade na Escola e SME, bem como propiciar atividades culturais e políticas, a partir do estímulo a criação de associações de pais, do redimensionamento dos centros cívicos, transformando-os em grêmios estudantis.

71. Resolução nº 207/84, currículo do Curso de Pedagogia da UFG - exposição de motivos. Goiânia, 1984, P. 6/7.

"Em 1983, foi aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores, o Estatuto do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, no qual está previsto a formação da associação de pais de alunos. Visando a aplicação do Estatuto, no 1º semestre de 1984, o Setor de Apoio Estudantil desta Secretaria foi encarregado de desenvolver um trabalho junto aos pais, promovendo a criação das referidas associações." (72)

"Em janeiro de 1984, é extinta a comissão de Educação Moral e Cívica e criado o setor de apoio Estudantil, tendo como objetivo básico apoiar o estudantado num processo de participação efetiva na vida da escola. Para isso, colocou-se como necessária a transformação dos CCEs em entidades autônomas e realmente representativas dos estudantes, resgatando no bojo desse processo, a prática dos antigos Grêmios Estudantis Livres.

O setor passou a trabalhar na perspectiva de ajudar na estruturação dos grêmios Estudantis Livres, enquanto entidades independentes, não submetidas à direção da Escola e com a atenção voltada para a organização política dos estudantes" (73)

72. Projeto de Trabalho junto aos pais de alunos das escolas da rede municipal de educação - histórico do trabalho - Pág. 03 (elaborado pelo Setor de Ensino da S.M.E.), 1984.

73. Projeto de Trabalho junto aos estudantes das escolas de 2ª fase da rede municipal de educação - histórico do trabalho - 1984, Pág. 03

Essas mudanças referidas acima foram implementadas pela SME, sofrendo resistências dos técnicos (orientadores e su pervisores) e de parcela de diretores e professores que não admittiam a existência de grêmios livres e associação de pais. É importante salientar que a maior parte dos grêmios e associações de pais, apesar da existência legal e regimental, não se concretizaram no cotidiano escolar. Por outro lado, convém ressaltarmos que o Setor de Ensino foi desativado em 1987, retomando o seu "status" de Núcleo de Orientação e Supervisão, congregando novamente em seu quadro, orientadores e supervisores educacionais, depois de quase dois anos de absoluta falta de condições de funcionamento, dada a ausência de apoio e estímulo às suas atividades.

A esse respeito, a mudança no poder local, implicou em alterações no quadro educacional municipal de Goiânia, à medida em que os técnicos da S.M.E. e suas entidades (Assuego e AOEGO) se articularam em prol da retomada do Núcleo de Orientação e Supervisão, sob a velha égide e conseqüentemente, da supressão do setor de ensino e sua equipe.

Conforme, M^a José, após a saída da professora Dalísia Dolles da secretaria, várias alterações se processaram, pois

"Veio o período de 85 e em 86 quando ela se afastou da Secretaria [Prof^a Dalísia] e entrou o professor Onofre... Ele entrou na Secretaria de Educação e nessa época a gente vê bem uma mudança, também porque mudou o prefeito, o secretário da educação e ele mudou todos os assessores daquela época, permanecendo só a Fátima Avelino, que depois foi

secretária da educação, ela era antes da Administração Escolar e passou para a Assessoria de Planejamento. As outras pessoas ele trouxe de fora e eu fui convidada para assumir O Núcleo de Orientação e Supervisão... Naquela época eu tinha que assumir o Núcleo de Orientação e Supervisão, com o compromisso de afastar o pessoal da professora Dalísia do Núcleo [pessoal do setor de ensino] da secretaria, que eles fossem lotados nas escolas da rede nas diversas habilitações deles e que o núcleo voltasse a funcionar como antes então eu tinha que assumir este compromisso e eu não assumi... Eu achei que valia a pena qualquer tipo de transtorno que eu pudesse enfrentar ali para manter o pessoal, pra ver como é que eu podia caminhar esse pedagógico, sem afastar o pessoal, mas eu sofri pressão demais na Secretaria de Educação... O Secretário, também sofria pressão por parte do prefeito municipal e também por parte do pessoal da própria secretaria... essa briga durou muito tempo, então o núcleo ficou estagnado.

Havia alguma pressão da Associação dos Supervisores e Orientadores no encaminhamento desta política. Principalmente da associação de supervisores, tendo em vista um compromisso feito com o anterior prefeito pela retomada do Núcleo..." (74)

74. Entrevista realizada com Maria José Brasiliense, Especialista da rede Municipal e chefe do Núcleo de Orientação e Supervisão da S.M.E.

E neste quadro de desestruturação do novo - proposta pedagógicas e alterações na S.M.E. entre 83 e 85 - e reabilitação do velho, o município de Goiânia, passa por alterações a nível do executivo, através do processo de intervenção estadual, afastando o prefeito Daniel Antônio.

Decretada a intervenção, assume o executivo municipal, Joaquim Roriz, e, novamente, a SME tem sua composição alterada. Assume a SME Maria de Fátima Avelino - então coordenadora de planejamento - tendo sido respaldada pelo Núcleo de Orientação e Supervisão (NOS). Através do NOS, foi estruturada uma nova proposta para a secretaria - a proposta "Escola - conhecer para mudar", que desemboca em mudanças sensíveis na relação escola: SME; SME / Centro de Professores. Aliado a esta, temos a aprovação do novo Estatuto do Magistério, que traz em seu bojo a desvinculação salarial entre Estado e município, alterações no processo de escolha dos diretores escolares (critério e composição do colégio eleitoral) ampliação do mandato dos diretores em exercício e ampliação das gratificações a estes.

"... a prorrogação do mandato de diretores foi realmente uma vergonha, em troca do apoio restrito a secretaria e as medidas do prefeito os diretores conseguiram a prorrogação de seu mandato e foram beneficiados e isto consta do estatuto, a prorrogação de seu mandato e também, outra questão, a questão da triplicação da sua gratificação enquanto diretores". (75)

75. Entrevista realizada com Jerônima Ana de Jesus, Professora da rede municipal de ensino diretora de assuntos municipais do CPG e membro do Conselho do Magistério.

Segundo depoimento, uma diretora da rede aponta que a prorrogação de mandato

"... foi uma luta conjunta da secretaria de educação e dos diretores atuais em prorrogar por mais um ano o mandato, ... para que este pudesse gozar da lei de incorporação da gratificação, já que os diretores que tiveram indicação política, recebem essa gratificação incorporada ao seu salário".(76)

Considerando os vários aspectos já abordados, buscaremos no capítulo seguinte aprofundar a discussão, analisando o processo de gestão das escolas públicas municipais na década de 80 através da caracterização e análise das modalidades adotadas (a indicação política, a lista tríplice e a eleição direta para diretores) buscando, assim, analisar o processo dito de democratização da escola, principalmente da democratização da gestão, em curso na secretaria municipal de educação, do município de Goiânia.

76. Entrevista realizada com a Maria do Socorro Barbosa Lima, diretora da rede Municipal de ensino.

CAPÍTULO IV

4. A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

A função do dirigente das escolas públicas há muito tem sido esvaziada, reduzida a mera figuração administrativa, seja pela forma como era indicado o ocupante de cargo, seja pelas variadas interferências a que se encontram submetidas as escolas.

Por parte dos órgãos centrais das Secretarias de Educação, persistia a falta de clareza e objetividade quanto à função do diretor, reduzida a excessiva ênfase nas atividades burocrático-administrativas. Dessa forma, o diretor, quando muito respondia pelo plano legal formal do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Questões de ordem pedagógicas eram relegadas a segundo plano, sendo normalmente delegadas a técnicos e professores.

Tendo em vista o reordenamento da política educacional no pós 64 (tecnicismo excludente), as universidades passam por profundas reestruturações e, no bojo, dessas alterações, se reorientam dentre outros, a formação no III Grau, a partir de um processo de racionalização de gastos e otimização do produto.

Esta é, pois, a perspectiva que passou, naquele momento, a orientar a formação do pedagogo, criando as habilitações técnicas, dentre elas a administração escolar, onde na maioria das universidades, tal formação caracterizou-se pela transposição mecânica das teorias gerais da administração à administração da escola. Tratava-se, portanto, de a despeito da caracterização das atividades educacionais, refuncionalizá-las a partir do método racional - gerencial.

"De um modo geral, os trabalhos teóricos sobre Administração Escolar, publicado no Brasil, adotam, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. A assim chamada administração geral passa a ter validade universal, com métodos e técnicas que, convenientemente adaptados, podem ser aplicados a qualquer tipo de organização.

... Dessa forma, administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionamentos sociais e econômicos de um particular modo de produção se apresenta, tanto no nível estrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, que "geral", quer escolar, como tendo validade eterna e universal..." (77)

77. PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar. Introdução Crítica. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1988 P. 124/125

Tais procedimentos encontravam profundas ressonâncias na imediata rotina e burocratização da escola, através de um elenco de normas, regulamentos e legislações oriundas das leis de Diretrizes e Bases, especialmente da Lei 5692/71.

No cotidiano da escola, portanto, a burocratização era crescente, em contrapartida, a despeito da formação dos administradores escolares, pelas universidades, o mercado de trabalho, na maioria dos Estados da federação, não lançava mão necessariamente deste profissional, uma vez, que a direção das escolas era tratada como apêndice do executivo, por se configurar essencialmente como cargo de confiança, em detrimento de uma possível atuação técnica. Para esse cargo, o requisito sempre foi o da indicação política, independente de critérios pré-estabelecidos, principalmente quanto à formação.

Com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, ainda que de ordem conservadora, a sociedade civil se rearticulou e passou a lutar pela efetiva democratização da sociedade. Neste processo, a escola enquanto instituição, ganhou papel de destaque à medida em que a partir de movimentos de educadores, pais e alunos, novas propostas político-pedagógicas foram delineadas.

Os cursos, especialmente, os de formação do educador passam por reformulações e, neste contexto, os cursos de pedagogia são revitalizados, tornando a caracterização máxima de cursos de formação do Educador, a partir da extinção das antigas habilitações (orientação, supervisão e administração escolar) e/ou dando-lhes nova configuração.

Após 1982, com a vitória do PMDB nas eleições governamentais e, com a assumência das Secretarias de Educação por educadores, têm-se um quadro fértil de propostas inovadoras, dentre estas, propostas à gestão das escolas públicas, até então basicamente definida como espaço inquestionável de livre atuação e indicação do executivo e de seus pares. Vale ressaltar os movimentos de educadores, pais e alunos pela democratização da escola, pela supressão do autoritarismo e do clientelismo nas escolas e, fundamentalmente, pela democratização da gestão, entendida a partir de várias propostas e modalidades.

A seguir, objetivando o delineamento das modalidades de gestão descreveremos as formas e/ou propostas mais usuais de gestão do sistema educacional brasileiro, destacando suas nuances e limites. Compreendem este conjunto a livre indicação pelos poderes do Estado, o Diretor de carreira, o concurso público, a indicação por listas e a eleição direta, dentre outras.

A livre indicação dos diretores pelos poderes do Estado se configura como a modalidade que mais se coaduna e contempla as formas mais usuais do clientelismo, por caracterizar-se pela indicação do dirigente escolar com ou sem critérios previamente estabelecidos.

Trata-se ainda hoje de uma das dinâmicas mais adotadas, cujo produto final é a transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como "curral eleitoral" cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições.

Neste caso o papel do diretor é o de legítimo representante do executivo nas escolas, o que imobiliza a abertura de canais legítimos de participação, à medida em que o diretor prescinde do respaldo da comunidade escolar, trabalhando, pois, numa situação em si, instrumentalizadora de prática autoritárias.

Quanto ao diretor de carreira, a sua configuração encontra-se estruturada a partir do estabelecimento de critérios rígidos ou não, onde teria acesso ao cargo de diretor, o indivíduo que atendesse a critérios, tais como tempo de serviço, merecimentos e/ou distinção, escolarização, ou ainda por outros requisitos menos convencionais, porém historicamente utilizados.

A considerar a falta de planos de carreira e a política pedagógica definida na maioria dos Estados, é possível afirmar que tal modalidade não se coaduna ao dinamismo da prática pedagógica, reforçando na maioria dos casos a manutenção da ingerência e do clientelismo na realidade escolar, além de se pautar pela exclusão da comunidade escolar na definição de critérios nomes e outros.

Outra modalidade de gestão, em curso, é o concurso público para a nomeação de diretores. A defesa desta modalidade tem sido tônica geral em setores da comunidade científica, por se imputar a esta a objetividade na escolha de méritos intelectuais.

Entendemos que a administração escolar por não se resumir a dimensão técnica, mas por configurar-se historicamente como atividade política, encontra nesta modalidade sua trajetória reduzida à compreensão do processo pedagógico, identificando a escolarização através da rotinação das atividades administrativas

nas esferas burocráticas, dentre elas, a escola.

Defender o concurso público, a nosso ver, deve ser bandeira a ser empunhada e efetivada, enquanto prática cotidiana, hoje já consagrada pela constituição - pelo menos, para o setor público, para o ingresso na carreira docente. Assim, acreditamos que o concurso de provas ou de provas e títulos, deve ser o ponto de partida para o ingresso do educador no sistema de ensino, no entanto, não se apresenta como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes das escolas, pois,

"... No caso dos diretores de escola, há, um conjunto de qualidades que devem ser apuradas e que, via de regra, escapam à capacidade de examinadores distantes. Se os critérios forem suficientemente abrangentes a ponto de comportar inclusive a liderança que tem o professor na comunidade, estaremos fazendo nada mais nada menos que uma eleição indita, com o colégio eleitoral escolhido pelo poder público". (grifo nosso) (78)

Acreditando, portanto, que o processo educativo não se reduz à escolarização, mas que deve consagrá-la, a partir da mediação com os movimentos sociais, entendemos que a gestão das escolas deve ser também elemento de mediação entre seus quadros, a população e os movimentos sociais, de cuja legitimação e participação não pode prescindir, se objetiva construir-se enquanto escola popular.

78. MARES, Carlos - Eleição de Diretores e democracia na escola, in: Revista ANDE, ano 3, nº 6, 1983 P. 50

A indicação através de listas, consiste na consulta a comunidade escola ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes - normalmente, tal processo, consiste na indicação de três ou mais nomes, cabendo ao executivo ou a seu representante, nomear um, dentre os nomes destacados.

Tal modalidade recebe o crivo da comunidade no início do processo, perdendo o controle do mesmo à medida em que cabe ao executivo deliberar, a partir de critérios fixados normalmente pelos seus pares, de modo a beneficiar na maioria das vezes interesses de natureza clientelísticas. neste contexto, a comunidade normalmente é chamada a legitimar as ações autocráticas do Estado sob a égide do discurso da participação/democratização das decisões deste.

As eleições diretas configuram-se como uma das modalidades tidas pelo movimento docente como uma das mais democráticas formas, apesar de se apresentar também como uma grande polêmica no seio deste.

Esta modalidade caracteriza-se pela retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão, através da escolha do diretor de escola via eleições diretas. Este processo apresenta-se de variadas formas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral - que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou a sua totalidade, compreendida como o universo de pais, alunos, professores, técnicos e funcionários - até a definição operacional para o andamento e transparência do processo - data, local, horário, valorização dos votos da participação dos vários segmentos envolvidos.

Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola, e, sociedade - e, não o único - , é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo, numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis.

Por outro lado é fundamental apostarmos na rearticulação da sociedade civil, na luta pela efetiva participação política, pois

"... Na medida em que as classes subalternas se organizam politicamene e pressionam para entrar na cena política (não apenas como massa de manobra...), devemos esperar que essas classes subalternas exijam maior participação na administração de um serviço que lhes foi negado". (79)

Neste contexto, vislumbrar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível num Estado capitalista - Esta luta, para alguns, implica na destruição do Estado liberal burguês pois a base da democratização é sem dúvida a coexistência da igualdade e da liberdade, cuja existência no modo de produção capitalista - desigual por constituição - significariam ao seu solapamento (vide cap. I).

79. ARROYO, Miguel G. A administração da educação é um problema Político, in: Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE). Porto Alegre V.1 n1. 1983, P. 127.

Mesmo considerando a pertinência da tese defendida na citação anterior, no que se refere aos limites da democracia representativa parece-nos assim que a utilização de instrumentos eleitorais deve ser vista como um exercício na construção de de mocracia. A esse respeito é bastante esclarecedora a passagem que veremos a seguir

"a maturidade democrática se vai construindo ... A eleição é parte integrante de uma totalidade de instrumentos, mecanismos e processos, processos his tóricos que asseguram a democratização". (80)

Não queremos, todavia, imputar a eleição por si só a garantia da democracia, mas, como dissemos anteriormente, referendar a tese desta enquanto instrumento para o exercício democrá tico.

Ainda, com relação a questão da gestão escolar, al guns artigos e dissertações, ao abordarem a temática, o fazem, ora secundarizando o processo de indicação da gestão - centrando seus esforços na elucidação de caminhos alternativos de como encami nhar a gestão através do "fazer" democrático - ora, associando os dois mecanismos - a eleição e o "fazer" administrativo e pedagógi co - elucidando brechas e/ou propostas de descentralização do po der na escola, através da defesa da descentralização do poder na escola, via a implantação de colegiados, conselhos consultivos , conselhos deliberativos, associação de pais, fortalecimento de

80. MADEIRA, Vicente de Paulo C. Administração da Educação, hoje: O desafio da transição a nível de Ensino Superior, in: Em aberto. Brasília INEP, ano VI, n. 36, 1987 P. 11

entidades - inclusive estudantis.

"A proposta de eleição direta do diretor tem sido tomada como sinônimo de efetivação da democratização escolar, entretanto, a proposta, por si só certamente não garante a democratização da escola. Pois, independentemente da forma de provimento do cargo, deve-se considerar prioritariamente a maneira como será exercida esta função..." (81)

A nosso ver, no entanto, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando conjuntamente a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorreremos nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às formas de escolha - normalmente autocráticas - assim, a forma de provimento no cargo pode, não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta.

A partir dessas considerações, situaremos as modalidades de gestão no curso da década de 80 na rede municipal de ensino de Goiânia, com o intuito de propiciar reflexões, acerca das modalidades de administração escolar, situando como mediação na produção de uma prática educativa transformadora e democrática, pois acreditamos que

"... não obstante estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das for-

81. PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas: Papirus, 1990. P. 86.

ças e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do status quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ele é posta a servir. A recuperação desse caráter instrumental de toda administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir dessa perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma administração escolar voltada para a transformação social". (82)

4.1 Perspectivas de democratização da escola: Uma retrospectiva das modalidades de gestão das escolas da SME. - GOIÂNIA

A Configuração da S.M.E. pôde ser compreendida no capítulo anterior, a partir de sua caracterização, como um quadro controvertido e precário. Apesar de sua existência legal, institucional, seu percurso foi duramente construído sob os desmandos do favoritismo e personalismo, frutos da política clientelística e populista. Tal conjunto de procedimentos autocráticos têm ressonância profunda com a política nacional e local, e, a partir delas, se conforma sob a égide autoritária.

É propósito, neste tópico esboçar as alterações ocorridas no processo de gestão das escolas públicas municipais de

82. PARO, Vitor Henrique. Administração escolar introdução crítica. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988. P. 123

Goiânia na década de 80 através de três modalidades básicas: a livre indicação pelos poderes públicos, a lista tríplice e a eleição Direta para Diretores.

Buscando resgatar seus limites e avanços, nos propomos a analisar o desdobramento desse processo, especialmente, a eleição direta. Consideramos de importância vital que as análises que se seguem, ainda que na abordagem venha a resgatar a lógica interna do processo, sejam vistas a partir da vinculação do processo à sociedade em que se insere.

4.1.1. A Livre Indicação de Diretores pelos Poderes Públicos: a Gestão das Escolas Municipais de Goiânia até meados da década de 80

Como já visto no capítulo III, a S.M.E. estruturou-se sob a égide do clientelismo, tendo suas escolas como base à política eleitoreira desencadeada por aqueles que detinham o controle do aparato oficial, por um lado, e pela luta dos que reivindicavam o acesso a escola - classe trabalhadora, construtores de Goiânia - , por outro.

Aliada às precárias condições de existência da rede -realidade observável ainda hoje, (na maioria dos estabelecimentos de ensino municipal) - , a quase totalidade de seus quadros se vinculava a vereadores e a deputados, cuja atuação residia na passividade e subserviência a esses "tutores" - desde a criação do Departamento Municipal em 1959 a então SME, só realizou dois concursos públicos para professores, um em 1969 e o outro em 1985.

Assim, as escolas eram o exemplo da interferência externa, haja vista que a contratação, lotação, modulação, acesso de cargos eram definidos a revelia de qualquer avaliação pela SME e/ou escolas sendo definida pelo jogo de interesses do partido no poder.

Tanto que mesmo quando uma nomeação resultava de algum tipo de discussão com a comunidade, esta discussão visava o atendimento dos interesses políticos dominantes. Isto parece evidente se atentarmos para o fato de que as nomeações eram de competência do executivo a partir de indicações do partido que o respaldava na câmara dos vereadores ou de associação de moradores a este vinculadas.

Neste contexto, as escolas eram loteadas, e os vereadores situacionistas definiam seu destino - até 1982, as escolas municipais encontravam sob o crivo dos vereadores do PDS. Após este período, vereadores do PMDB - até então partido de oposição - lutaram pela manutenção das escolas como "currais eleitorais", só que sob sua tutela.

Vale ressaltar que, a despeito da efetivação das nomeações serem competência do executivo, as deliberações eram competência basicamente dos representantes deste no legislativo municipal.

Assim, a estruturação modular das escolas, longe de ser tarefa da SME, através da coordenadoria de Ensino - Como o previsto no regimento interno - restringia-se, na maioria das vezes a tomada de conhecimento e referendo aos ofícios ema-

nados dos detentores dos cargos e da vida das escolas. Nesse contexto, Secretaria e escolas encontravam-se a mercê destes desmandos, pois

"é necessário considerar que antes de 82 as escolas eram os currais eleitorais dos vereadores de Goiânia, cada vereador em cada setor era responsável por determinadas escolas e, realmente controlava as escolas indicava os diretores e de certa forma inteferia no processo, inclusive pedagógico da escola..." (83)

No bojo deste quadro caótico, os cargos de direção eram os mais cotados por se constituírem em autênticos canais de manipulação da comunidade escolar.

A gestão das escolas caracterizava-se pela modalidade de anteriormente descrita, a qual seja, a de livre indicação pelos poderes públicos. Assim os diretores - e não somente eles - eram indicados e nomeados sem nenhuma consulta a SME e/ou a comunidade local. Para tal indicação nunca se observou, nem a titulação, experiência e/ou vínculo empregatício, o que pode ser constatado, à medida em que a maioria dos indicados sequer pertenciam ao quadro da rede municipal de ensino.

Quanto ao mandato dos diretores indicados, variava de acordo com a força política de seu aval, junto ao poder execu-

83. Entrevista realizada com Jerônima Ana de Jesus, professora da rede municipal, diretora de assuntos municipais do C.P.G. e membro do conselho do magistério.

tivo. Podendo durar 1, 2, 5 ou mais anos.

Em consulta ao dossiê da Unidade de Serviços ad ministrativos da SME, pôde ser constatado que grande número dos diretores nomeados sequer possuía dossiê. por outro lado, não é raro o registro de nomes de diretores, sem nenhuma outra informação, além do nome, cargo e data de admissão e exoneração. Data es ta coincidente com o exercício do cargo de confiança.

Quanto à titulação, os diretores indicados caracte^u rizavam-se pela heterogeneidade de formação, indo desde o curso secundário incompleto à conclusão de curso superior nas diversas áreas do conhecimento e, não necessariamente, nas áreas afins à educação. Estes dados comprovam por outro lado a não absorção dos administradores escolares pela rede, pois, dentre os diretores in dicados, apenas dois possuíam o curso de pedagogia - habilitação em administração escolar.

Assim, o compromisso dos diretores, coadunava-se exclusivamente aos interesses eleitoreiros daqueles que o apresentavam com o cargo.

A escola era, portanto, o espaço político legítimo de determinados vereadores, nela se realizavam reuniões, festas e comemorações buscando sempre respaldar os interesses destes.

Aos membros da escola, era exigida fiel dedicação, o que pode ser caracterizado pela ação da maioria dos quadros na escola - Direção, professores e funcionários - transformados em autênticos cabos eleitorais, senão pela assumência política - ideo

lógica, pelo menos, na luta pela manutenção do vínculo empregatício. Isto porque, não possuindo estabilidade funcional, estavam sujeitos a punições as mais diversas, tais como: demissão, redução de carga horária, transferência de lotação e outros.

No que se refere a presença no local de trabalho e compromisso com a comunidade, o diretor configurava-se com o grande ausente na escola, pois não tinha seu trabalho submetido a nenhuma avaliação sistemática, por parte da SME e não mantinha, necessariamente, compromisso algum com a comunidade. Atender aos interesses políticos partidários daqueles que o indicaram era o suficiente.

Neste caso, a relação estabelecida com seus pares era de autoritarismo expresso através de ameaças e punições. Assim,

"... Para a escolha dos diretores das escolas, o critério era eminentemente político, cabia exclusivamente ao Governo de Estado, no caso da rede estadual, e ao prefeito municipal, a escolha e a indicação dos diretores e ela se dava por um processo de clientelismo. Havia aqui em Goiânia, uma divisão da cidade em regiões e cada uma tinha um mandatário, o qual geralmente, um vereador da região ou um político mais representativo da Arena, então PDS, aquela região onde não havia um vereador a representando, o prefeito nomeava os diretores..., sem nenhum critério, objetivo, que pudesse contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, não se observava a questão da formação profissional

questão da competência , o problema da experiência profissional, o critério era exclusivamente político..." (84)

No interior desse processo, florescia no cenário nacional a rearticulação da sociedade civil, merecendo destaque os movimentos de professores.

Em Goiás , a grande expressão desse movimento foi o Centro de Professores de Goiás, onde denúncias ainda tímidas sobre o autoritarismo, a prática pedagógica e, outros, vão tomando assento.

As lutas salariais se intensificam, fruto do arrocho salarial decorrentes da política econômica norteadora do regime militar pós 64 e do reascender dos movimentos sociais.

Na esfera educacional, organizam-se conferências Brasileiras de Educação, movimentos pró - formação de educadores e outros.

O ensino público gratuito e de qualidade, passa a se constituir em expressiva bandeira de luta. A continuidade desta luta pode ainda ser percebida, mais tarde, na luta pela democratização da sociedade e da escola.

Neste contexto, o movimento docente goiano torna-se expressão estadual que por sua organização, luta, e força, se

84. Entrevista realizada com Osmar Magalhães, ex dirigente do CPG.

apresenta como expressão dos movimentos classistas em Goiás. Dentre as bandeiras de Luta figuravam lutas mais amplas pela (re) democratização da sociedade e, particularmente, luta por questões salariais, carreira docente, Estatuto, garantia de carga horária, aposentadoria, democratização da escola.

O embate ininterrupto que passava a ser travado pela sociedade civil vai se organizando através de associações de bairros, de classes, movimentos estudantis, onde a denúncia ao autoritarismo vigente no bojo da sociedade brasileira - duas décadas de regime (repressão militar - vai-se configurando como o imperativo maior daqueles que anseiam pela democratização da sociedade, das políticas públicas e das instituições sociais. Dentre elas, particularmente a luta pela democratização da escola, entendida, por alguns, como mera oferta de vagas e, por outros, como democratização do acesso, permanência e gestão.

No interior das escolas, os conflitos evidenciam-se a partir da negação ao autoritarismo das relações intra-escolares em todos os níveis - Diretor - Professor: Professor-Aluno; Diretor - Funcionários ... Enfim, na Escola começam a se descortinar as características do autoritarismo a que se encontra submetida a sociedade.

Muitos movimentos eclodem na vida escolar. Estudantes, pais, professores buscam a criação de canais de expressão.

Tornam-se freqüente, nos meios de comunicação as denúncias e os dados sobre os movimentos grevistas.

As estatísticas - mesmo as oficiais - são obrigadas a admitir os altos índices de exclusão das escolas brasileiras, através das altas taxas de evasão e repetência. Lado a lado com essa situação, nos deparamos com o aviltamento do salário e das condições de trabalho do professor, o que o leva a repensar sua condição de classe, situando-se no horizonte dos detentores a penas da força humana de trabalho. Delineam-se, assim, bandeiras que contemplam questões salariais, mas não só estas reivindicações, mas a própria democratização da sociedade, dada como exigência à formulação da emergente concepção de educação enquanto ato político (conf. cap. II):

Neste sentido, a articulação dos movimentos dos educadores aos movimentos sociais vai se configurando. Tem sua expressão, dentre outras, na luta por eleições diretas em todos os níveis, culminando em alterações conservadoras do panorama político brasileiro, a partir, da eleição indireta de um civil para a presidência da República, pelo colégio eleitoral.

Em Goiás, especialmente em Goiânia, a sociedade civil se mobiliza, reascende-se para as questões político, econômico e sociais, buscando maior participação.

Os partidos de oposição se rearticulam, usando como anteparo a seus programas políticos, as reivindicações dos setores da sociedade civil. A população consagra o PMDB na maioria dos Estados. O candidato do PMDB assume o governo de Goiás (1982), alicerçado por uma base conservadora e por um discurso esquerdistante. Nos primeiros dias, cede aos anseios dos conservadores que o apoiaram.

No entanto, tendo em vista as várias manifestações e a pressão de vários setores, organizados, principalmente na capital e, buscando manter sua performance populista, o então governador indica o prefeito biônico de Goiânia que, abrirá ao município prerrogativas de alguns retoques na fachada do clientelismo que os caracterizava.

Como já foi dito, as escolas municipais de Goiânia encontravam-se a serviço dos desmandos clientelísticos, onde o administrativo era forjado e o pedagógico acidentalmente tocado.

A SME, a despeito de seus vários setores - extremamente desarticulada e sem uma proposta norteadora básica - , cobrava das escolas, quando o faziam, apenas os dados estatísticos, colocando-se, também, a serviço dos vários interlocutores do poder local, pois tinha sua atuação já descrita.

Como pode ser visto abaixo, a pretensa autonomia da SME restringia-se a legitimar o quadro excludente e autoritário de sua rede, daí compreendermos a debilidade do planejamento das ações a serem empreendidas. Não cabia a SME a estruturação de política global, pois, ainda que o fizesse, a teria comprometida, pois o que prevalecia era a força política de determinados vereadores ou líderes atrelados ao executivo municipal.

Neste contexto, o bom diretor era aquele que contava com um forte interlocutor junto ao poder local, pois, assim, desde os pequenos serviços na escola até a ampliação desta, estariam assegurados, pois a prioridade não se assegurava a partir de um planejamento técnico, mas pelo capricho e fins eleitoreiros de alguns. Isto pode ser evidenciado ainda hoje nas escolas da rede,

pois estas encontram-se distribuídas sem critério algum. Assim, é comum em alguns bairros, a presença de várias unidades escolares - acarretando ociosidade de seus prédios e quadros - enquanto outros não dispõem de unidades escolares - o que leva algumas escolas, a superlotação e ao funcionamento em turnos interm_ediários, ou seja, com carga horária reduzida.

Segundo depoimento do prefeito Nion Albernaz é nos possível constatar o clientelismo e falta de planejamento, na construção de equipamentos municipais, principalmente, escolas, pois:

"As escolas foram construídas com base em critérios de forças políticas, sem nenhum critério técnico. Com isso em alguns bairros existem escolas juntas a soma do total de alunos matriculados nas duas não dá para preencher um estabelecimento..."

(85)

Neste contexto, o pedagógico era tarefa de poucos que, apesar do quadro adverso, em que se encontravam, buscavam construir uma prática comprometida com a transformação desse contexto.

Tais atuações (dada a pequena possibilidade de estruturação de propostas) normalmente eram marginalizadas pela política tecnicista em curso na rede onde orientadores e supervisores sobrepunham a professores, na qualidade de mantenedores da

"ordem". Tais funções técnicas encontravam-se, a cada dia, mais esvaziadas - levando este conjunto de profissionais a assumir tarefas as mais diversas na escola, desde o controle de ponto de professores e servidores até o papel de bedel (inspetor de alunos). Fruto dentre outros da débil formação por estes adquiridos através das vagas habilitações (orientação, supervisão...).

E, neste descompasso, a história da rede municipal de ensino vai se fazendo.

O período anterior a 1983 pode ser configurado como de profundo abandono do pedagógico na escola, reduzida participação dos segmentos da comunidade escolar na escola e nas decisões emanadas pelo diretor desta; proibição e/ou policiamento à atividades políticas dos quadros da escola - alguns diretores só consentiam na realização de reunião na escola, após consultar o vereador da área; esfacelamento e/ou redirecionamento das atividades do Grêmio Estudantil, transformado em centros cívicos, cuja atuação além de cerceada, foi orientada para o exercício de atividades de cunho financeiro - as festas eram realizadas visando garantir arrecadação às escolas.

A gestão das escolas, neste contexto, era ela própria ressonância do poder político dominante, onde o público não era compreendido como popular, mas sim, como espaço de cooptação político-partidário.

No bojo desse processo, emergem novos elementos. A partir da elaboração de uma proposta pedagógica, por seus novos quadros - após a assumência do prefeito biônico - a SME, passa por um processo de reestruturação.

4.1.2. A Indicação de Diretores por Lista Tríplice e Concurso

A SME, a partir de pressões do movimento de setores da sociedade civil, dentre elas, o movimento docente goiano e, através, da estruturação de uma proposta pedagógica para a mesma, implementou a partir de 1983, o processo de consulta à comunidade escolar para a escolha dos dirigentes. Tal configuração buscava romper com o clientelismo vigentes nas unidades escolares e nos setores da própria secretaria.

Quanto ao processo de "democratização" da gestão, três etapas básicas o constituíam, sendo:

1ª) Indicação através de lista tríplice pela comunidade escolar, compreendida pelo conjunto de professores, funcionários e alunos, dos nomes dos candidatos à direção escolar;

2ª) Avaliação dos currículos dos candidatos, encaminhados pela lista tríplice - ênfase na titulação e experiência.

3ª) Prova escrita, cujo objetivo básico era o de "medir" a competência técnica do candidato ao cargo. - O fator administrativo.

"Além da avaliação que será decisiva para a escolha dos novos diretores... A secretaria propôs como condição básica que o candidato comprove a sua competência administrativa". (86)

Após estas três etapas, a SME encaminhava o nome a ser sancionado pelo prefeito, pelo menos, em tese. Pois, neste percurso, muitas tentativas de inviabilização do processo foram tentadas e, em alguns casos, lograram êxito. Isto porque alguns candidatos, a despeito de serem classificados em 1º lugar, não foram nomeados pelo executivo, sendo ainda, nomeados candidatos indicados por determinados vereadores - agora do PMDB - e/ou As sociação de moradores.

Com relação ao processo de lista triplíce e de seus percalços, Maria José destaca as dificuldades encontradas, a par tir das pressões de vereadores a SME e a pessoa da secretária.

"... ela [secretária] teve dificuldade, porque ela teve que negociar como os vereadores para que fos se realizado o concurso [escolha por lista e pro va], quer dizer, em contrapartida, eles faziam as exigências em relação a algumas escolas. Ela teve que abrir mão para conseguir isso [reestruturar o processo de Gestão das escolas] e colocar a maioria dos diretores ... na direção da escola. Ela teve que abrir mão de algumas escolas. Nestas escolas, quem assumiu a direção foi o indicado pelo verea dor..." (87)

Em cinco escolas municipais, o resultado não foi respeitado, prevalecendo ainda o clientelismo, assim segundo a professora Dalva, os vereadores

87. Entrevista realizada com Maria José Brasiliense, especialista da rede municipal, chefe do Núcleo de Orientação e Supervi visão da SME.

"... exerceram uma pressão violentíssima junto ao prefeito, junto à secretaria e quando eu digo pressão, essa pressão não era apenas chegar pedir e mandar correspondência. Era pressão mesmo, pressão de gritos, de ameaças. Então, por fim, o prefeito ... capitulou diante destes cinco vereadores, eu estou dizendo cinco vereadores, mas na verdade, no caso de uma escola, a pressão foi exercida pela associação de moradores, lógico que respaldado pelo vereador". (88)

Outro dado significativo foi o elevado índice de renovação de mandatos de antigos diretores (75%), pois a maioria se candidatou, excetuando aqueles cuja vinculação não havia sido efetivada. Antigos diretores que não possuíam vínculo ou possuíam vínculo temporário com a secretaria municipal da educação.

Neste contexto a S.M.E. antecipa-se ao estado, implementando o processo de escolha dos dirigentes escolares.

"A prefeitura antecipou-se ao Estado na aplicação dessa proposta [lista triplíce] ... A primeira etapa do processo foi a eleição nas escolas, de onde saíram listas indicando três nomes da preferência de professores, alunos e funcionários e dos quais um será nomeado diretor.

A Secretária Municipal de Educação, Dalísia Dolles, sugeriu que para a avaliação sejam considerados os

88. Entrevista realizada com a professora Dalva M^a Borges de Lima Dias de Souza, Prof^a do ICHL/UFG e ex assessora de planejamento da SME.

seguintes aspectos, ou seja, as exigências que os candidatos deverão atender: formação acadêmica adequada, formação adicional, produção pessoal, experiência profissional, mas a lista com os nomes dos novos diretores - eles serão submetidos à aprovação do Prefeito Nion Albernaz - só sairá com base no resultado a que chegarem as 10 bancas examinadoras que serão formadas para a execução da terceira fase - cada uma delas terá um professor de cada área envolvida, isto é, prefeitura, UFG e UCG" (89)

Tal processo, a despeito de suas limitações, foi germem propulsor na luta dos educadores e comunidades em geral, pela aprovação do Estatuto dos Professores e pela inclusão neste do plano de carreira e, principalmente, pela efetivação das eleições diretas para diretores, que se deu com a participação de professores, funcionários, alunos e pais de alunos.

Neste contexto a eleição se apresentava como uma real e efetiva democratização da escola, já que se creditava o autoritarismo das relações intra-escolares a ausência de legitimação do diretor, do mesmo modo em que se lutava pela eleição para Presidente da República, daí a justificativa ao slogan do movimento docente goiano: "Eleições Diretas Já! de Diretor da Escola à Presidente da República".

Estava em curso, a luta nacional pela participação da sociedade civil na tomada de decisões políticas bem como na

demarcação dos projetos políticos que respaldavam tais bandeiras participacionistas, pois

"Nós descobrimos a sociedade civil através da política para nela encontrar, como não poderia deixar de ser, uma sociedade de classes. Expressando as desigualdades regionais do desenvolvimento do capitalismo no país, a sociedade civil também expressa as desigualdades entre as classes sociais. O grande movimento pela democracia que uniu liberais, socialistas e comunistas, bem como sindicalistas e empresários, contra o arbítrio do regime autoritário, começa a dar sinais de uma diferenciação social necessária. Quanto mais se caminha no sentido da democracia, tanto mais se definem as identidades política e sociais dos que dela participam..." (90)

E no bojo deste processo, as eleições diretas para diretores passam da reivindicação a efetivação cotidiana..

"... Possivelmente, os projetos que prevêm a escolha dos diretores de escolas públicas através do voto de professores e/ou alunos e seus pais e/ou funcionários técnicos e de apoio administrativo são os que têm suscitado mais debate e atraído mais cidadãos à participação nos assuntos escolares. Estes projetos, hoje transformados em legislação em muitos Estados da federação, têm geralmente se

90. WEFFORT, Francisco C. Por que Democracia? São Paulo: Brasiliense, 1986. P. 97

constituído numa reivindicação do magistério que encontra respaldo popular e de segmentos da classe política.

Buscam estes, basicamente, estender o âmbito de decisão à denominada comunidade escolar, deslocando o poder de escolha do dirigente para o estabelecimento de ensino, em contraposição a norma anterior que era a da designação do diretor escolar pela autoridade educacional de nível político". (91)

Neste processo, dito de democratização da escola pública, não podemos, desconsiderar o avanço representado pela lista tríplice, enquanto parte constitutiva de projetos de negação do clientelismo e das suas mais variadas feições. Ou seja, é inegável que tal modalidade tenha ainda se constituído por componentes autoritários - interferência direta no processo por vereadores; autoritarismo nas relações intra escolares manifesto no reduzido número de candidatos a alternância da gestão nas escolas, dentre outros - porém, parece-nos indiscutível seu significado enquanto passo possível no construir democrático. Se, anteriormente, o vereador regia o funcionamento da escola diretamente, agora sua interferência ainda que não eliminada, encontrava secundarizada e, antes de mais, deveria se dar no âmbito da SME e, não mais, no interior das escolas. Configura-se assim a (re) tomada de posição da SME, enquanto instância deliberativa sobre o funcionamento da

91. LUCE, Maria Beatriz M. Administração da educação: Polêmicas e ensaios da democratização, in: Em aberto. Brasília: INEP, ano VI, n. 36, 1987 P-27

rede, que pouco a pouco, delinea-se como conjunto a ser abarcado pela proposta em curso na SME.

4.1.3. A Eleição direta para a escolha de diretores da rede

Com muita expectativa a SME e CPG, após a aprovação do Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei nº 6042, 21 de outubro de 1983 que contemplou antigas reivindicações do movimento docente Goiano, participaram da realização da 1ª eleição direta para diretores das unidades escolares municipais de Goiânia. A implantação das eleições diretas, apesar das polêmicas e de obstáculos encontrados em sua realização, desencadeou-se. A expressão desses obstáculos pode ser vista na presença de políticos que não abriam mão da manutenção da escola como "curral" eleitoral; no corporativismo dos técnicos em educação, especialmente da administração escolar (que reclamava para si, o saber e, portanto, a competência para gerir as escolas) e nos entraves cotidianos criados e enfrentados por setores da própria secretaria, bem como nas amarras clientelísticas autoritárias arraigadas na própria escola, no entanto, o processo, sem dúvida, teve o seu desencadeamento.

Professores, funcionários, pais e alunos, começaram a discutir a escola que tinham e, em alguns casos, a esboçar ainda que preliminarmente, a escola que queriam.

A SME assumiu nova roupagem assentada em proposta pedagógica, onde a euforia do novo percorria a burocracia do velho, imperando o processo neste sentido.

Numa situação de precariedade quase absoluta, a esperança emergia na disposição de muitos de abrir-se ao novo, tendo este novo não se reduzido apenas às eleições, mas certamente assumido um caráter muito mais amplo, através da perspectiva de um plano de carreira, do estímulo profissional, da retomada do concurso público (extinto desde a sua primeira realização, em 1969), da normatização da lotação, da remoção (até então, decididas por conveniência pessoal, em detrimentos de medidas globais), da criação do Conselho Magistério. Enfim, era a retomada de participação nas decisões, na luta reverter a situação de descaso a que esteve submetida a escola pública.

As eleições obedeceram ao disposto no Estatuto do Magistério, pautando-se pelos seguintes critérios:

"Art. 9º - A função do Diretor de Unidade Escolar será exercida por portador de Graduação na Área do Magistério com, no mínimo, 3 (três) anos de experiência, dos quais, pelo menos 1 (um) na unidade escolar onde vier a exercer a função...

Art. 10º - A escolha do diretor será precedida de eleição direta e secreta realizada pela comunidade escolar, com a participação do corpo docente, dos especialistas em educação, do pessoal técnico e administrativo, com representação dos pais que serão escolhidos pela Associação de Pais da Escola.

§ 1º - Participarão do Colégio Eleitoral os alunos maiores de 12 (doze) anos, eleitos como represen-

tantes de classe, os professores, os especialistas em educação, o pessoal técnico administrativo e a Associação de pais da Escola com representação em número igual ao total da soma do corpo docente , técnico e administrativo, dos especialistas em educação, lotados em cada unidade escolar.

§ 2º - O mandato do Diretor terá a duração de 02 (dois) anos permitida a reeleição por mais um período..." (92)

Além desses critérios, outros fizeram parte do Edital de Eleição, que excluiu a inscrição do professor com contrato "Pró-labore" (93) e estipulou a habilitação mínima, sendo:

* específica de 2º grau (magistério), para as escolas de 1ª a 4ª séries;

* licenciatura curta, para as escolas de 1ª a 8ª séries;

* licenciatura plena, para as escolas de 1º e 2º graus.

Assim a eleição para diretores, realizou-se em 82 escolas da rede, não participando, no entanto, as escolas rurais

92. Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei nº 6.042/83, Capítulo V, da Administração Escolar, P.04/05.

93. Professor com contrato Pró-labore: Professor sem vínculo em precatório indicado em caráter precário, para substituição eventual e nem sempre habilitado.

dada as suas peculiaridades, 'escolas pequenas', onde o diretor exerce normalmente o papel de professor e de diretor.

Participaram da eleição, os pais em número igual ao de funcionários da escola, professores e secretários. Quanto aos alunos participaram do processo, 01 representante por sala, onde houvesse aluno com idade superior a 12 anos; A eleição realizou-se nos dias 01, 02, 08 e 09/12/84, distribuídos de acordo com a região em que se localizava a escola.

A participação nas eleições deu-se de modo heterogêneo, pois houve escolas onde ocorreu ampla campanha eleitoral, com apresentação e discussão do processo e de suas implicações, além da discussão das propostas dos candidatos. Entretanto, em outras escolas a mobilização foi menos intensa.

Apesar da mobilização das comunidades escolar ser ainda incipiente, foi nos possível evidenciar a atuação da comunidade através do maciço comparecimento ao processo bem como a resistência - politização? - da mesma à manobras no bojo do processo eleitoral. Deste modo, a comunidade escolar optou pelo veto e/ou anulação do processo - com os candidatos apresentados, cuja atuação não era referendada pela comunidade - em duas escolas. Tal procedimento é destacado na citação abaixo descrita:

"Apesar de não garantir a plena democratização da escola, nem mesmo o efetivo comprometimento da direção com o processo educacional, a eleição representou o início de um processo de devolução de instâncias de poder à comunidade.

Vê-se que, ao abrir espaços de participação, a comunidade revela seu projeto: a aspiração em relação à escola. Este dado foi comprovado em 02 (duas) escolas da Rede, onde havia candidatos não compatibilizados com o anseio da comunidade. Em uma dessas escolas houve comparecimento maciço, à votação, sendo que dos 65 eleitores, 58 votos foram nulos e 7 votos restantes foram distribuídos entre os candidatos. Na outra escola, não houve comparecimento expressivo de comunidade, sendo que, além da abstenção da maioria dos professores e alunos, votaram 15 num total de 43 pais" (94)

Estes dados evidenciam a capacidade de articulação da comunidade ao decidir sobre o destino da escola, atestado pela rejeição aos postulantes que não atendiam aos anseios desta.

Um dado importante já no desenrolar deste processo foi a tentativa da SME de criar a associação de pais nas escolas, em detrimento ao florescimento das associações de moradores já existentes (em sua maioria, atreladas ao partido oficial). Tal proposta ancorava-se na especificidade de atuação da associação de pais na escola e foi encaminhada à revelia da associação de moradores.

No entanto, vale a pena ressaltar que, contraditoriamente à proposta da secretaria, a maioria das associações de

94. Relatório da Comissão Eleitoral da SME sobre o processo de eleição para diretores, encaminhado ao setor de expediente da SME, P. 3

pais fundadas estavam diretamente ligadas a associação de moradores, quando não se confundia - partir de seus membros - com esta. Isto porque era inegável o espaço político ocupado anteriormente pelas associações de moradores.

O objetivo central da SME, que era o de afastar a ingerência político-partidária nas escolas, a partir do vereador e da então emergente Associação de Moradores, foi ingenuamente en caminhado, pois as associações de pais tiveram vida curta, excetuando-se algumas muito ligadas a oposição de associação de moradores ou a direção destas.

"... com relação as associações de pais é interessante a gente observar que, embora já existissem em Goiânia nessa época várias associações de baírros, várias associações de moradores, a equipe [S.M.E.] achou que devia estimular nas escolas a participação dos pais de alunos da escola e não a participação da associação de moradores, porque uma eleição tinha, além de ser pensada como processo educativo de democratização da escola, um dos elementos de democratização da escola ela também era um instrumento de retirar o vereador de dentro da escola... Então, o que nos percebíamos e que as associações de moradores estavam geralmente vinculadas a um determinado vereador... É, na verdade este tipo de proposta e eu acredito que ela tenha sido infrutífera, não deu resultados, na medida em que não se estimula assim de cima para baixo uma organização". (95)

95. Entrevista realizada com a professora Dalva M^a Borges de Lima Dias de Souza, Prof^a do ICHL/UFG e ex assessora de planejamento da SME.

A comunidade escolar ávida de mudança cetero no diretor eleito suas expectativas de alteração do processo de definhamento das escolas públicas, e estes, em sua maioria, se colocaram ainda como os gestores das questões administrativas e, alguns poucos, externalizam as limitações do cargo que naquele momento assumiam. Quanto as questões pedagógicas, quando tratadas, eram também de forma periférica e superficial.

Permanecia ainda, para a maioria destes diretores e para sua base legitimadora, a noção de gestão da escola identificada apenas com o fazer administrativo - normalmente reduzido a relatórios, freqüências, dados estatísticos, bem como, pelo em preendimento deste na consecução de reformas dos estabelecimentos, sua manutenção e conservação.

Considerando os períodos anteriores, o fato novo é que a comunidade exigia e, em alguns casos, respaldava o dirigente, visto ainda, como o implementador de "conquistas" a escola.

Assim, a eleição passou a ser vista como elemento chave na superação do autoritarismo na escola, pois acreditava-se que a base pilar deste centrava-se na falta de legitimidade do diretor indicado nos moldes já descritos.

Neste ínterim, a SME sofria alterações em sua estrutura onde já se formalizava a estruturação de um setor de apoio estudantil e a transformação do Núcleo de Orientação e Supervisão em setor de ensino, cujas propostas básicas eram da efetiva ga rantia da proposta ora em curso na SME. Esta proposta buscava re dimensionar a prática da Secretaria, a partir da criação de canais

de participação na escola; da discussão do pedagógico, do incremento da política estudantil via Grêmios livres; enfim, buscando interferir na condução do processo educativo das escolas da rede (vide cap. III).

Essas tentativas de mudanças encontravam fortes recuos por parte de professores e de muitos dos diretores que, apesar de eleitos, não concordavam e/ou não viam com bons olhos a proclamada abertura da escola à comunidade. Assim, os diretores agora legitimados criavam obstáculos concretos a reestruturação dos Centros Cívicos em Grêmios Estudantis livres, à criação das associações de pais e ao encaminhamento da discussão do pedagógico na escola.

Muitas dificuldades foram encontradas, o que levou a SME a propor um curso para os diretores eleitos, ministrado e coordenado por professores de FE da UFG, onde se buscavam discutir os horizontes e limites de gestão democrática de educação.

Essas resistências a alteração concretas no cotidiano escolar esbarravam em muitos vícios oriundos do conservadorismo que ainda permeava as relações sociais na escola e na sociedade brasileira, além do fato de que a grande maioria dos diretores indicados haviam sido eleitos, bem como a articulação destes à associação de moradores, visando desde o atendimento a velhas reivindicações encaminhadas à SME até a reeleição. Como a intervenção dos vereadores das escolas encontrava-se de forma diminuta e como os problemas das escolas eram muitos e a fragilidade política e financeira da SME a impedia de resolvê-los, alguns diretores articulam-se com associações de moradores distanciando, desta forma, da construção de um projeto pedagógico identificado com sua base de apoio, realimentando, assim, as tradicionais

formas clientelísticas , ainda não totalmente superadas e, em fase, de reestruturação.

No entanto, se por um lado, o quadro assim se apresentava, por outro, já delineava o esboço de consolidação de uma proposta alternativa de Gestão, a partir da abertura de canais a participação da comunidade, como: círculo de pais, reuniões periódicas entre os vários segmentos da escola, revitalização dos Grêmios estudantis, manifestações no âmbito da SME e Imprensa de comunidades escolares denunciando o descaso com o ensino público. Além disso, houve maior vinculação de diretores a entidades dos professores, o que pode ser percebida na presença efetiva de diretores no movimento , bem como uma maior abertura da escola para a comunidade.

Outro aspecto a ser ressaltado foi o fato de a entidade dos professores, o centro de Professores de Goiás (CPG) , não ter conseguido encaminhar a discussão sobre o processo de democratização da gestão, além da luta pelas eleições diretas, discutindo os limites e vícios do mesmo, bem como discutindo e/ou propondo lutas complementares ao avanço deste. Assim, o CPG, a despeito da defesa do processo de eleição direta, foi em certa medida, atropelado pelo mesmo, ao não perceber e/ou trabalhar as nuances historicamente produzidas por este. Ou seja, naquele momento, não vislumbrou a possibilidade de intervenção nos mecanismos de poder existentes na escola, à medida em que o processo reduziu-se, em alguns casos, a mera delegação de poderes, não alterando significativamente - por exemplo - a dinâmica da relação entre CPG e diretores. Tendo sido os diretores - eleitos - ainda tratados pelo CPG, como meros "agentes" do governo.

Assim, com relação a atuação do CPG, no processo de gestão das escolas municipais, Jerônima Ana relata que

"... O que aconteceu foi um problema que às vezes se dá até hoje, é que a gente trabalhou esta questão da eleição direta, uma bandeira que o SINTEGO leva até hoje, mas eu acho que isto não foi associado a outras questões e, não basta a gente lutar pela eleição direta para diretor, é preciso hoje já está na nossa pauta, a luta pelos conselhos de escola, a luta pela participação efetiva da comunidade dentro dessa escola. Eu acho que a relação entre o Sintego - CPG, na época - e os diretores, ainda permaneceu muito distante ... Eu acho que o SINTEGO também não soube ver nos diretores eleitos, uma nova postura, ele não soube trabalhar com esses novos diretores para que assumissem uma nova postura, porque eu acho que o trabalho feito antes das eleições, deveria ter permanecido mesmo depois dos diretores eleitos, para que houvesse um avanço na questão". (96)

Enfim, a emergência de novas relações na escola, equivocadamente por parte da SME, do CPG, da comunidade escolar e do próprio diretor, passam a ser vistas como competência do diretor, em especial do diretor dito democrático.

96. Entrevista realizada com a professora Jerônima Ana de Jesus, professora da rede municipal diretora de assuntos municipais do CPG membro do Conselho do Magistério.

Ocorre, neste contexto, uma inversão no construto da participação e democratização das relações escola , pois, em reduzindo o processo a mera delegação de poderes, coube a comunidade escolar apenas a expectativa dos pleitos eleitorais subsequentes.

Perde-se, com efeito, a noção do poder como exercício, exercício legítimo de participação, estimulando a criação de mecanismos de apatia e de pretensa neutralidade, à medida em que a comunidade escolar, ao delegar seu voto, delega também ao diretor os erros ou acertos, o autoritarismo ou democratização das relações intra escolares.

Este, por sua vez, encontrava-se em um dúbio contexto, pois apesar de eleito, encontrava-se com a caracterização de sua "nova" função esvaziada, o que, em alguns casos, o leva a reforçar a expectativa de setores dos seus pares de que sua atuação constituía-se em mera representação dos interesses do executivo na escola, persiste assim, no novo processo, as sequelas do velho.

Essa situação aliadas às parcas avaliações e propostas da atuação dos dirigentes faz emergir a concepção de gestão reduzida a eficácia política do diretor em conseguir para a escola professores, merenda escolar, lâmpadas , gás... não culminando, por conseguinte, no redimensionamento das atividades destes e no construto de relações democráticas no âmbito escolar.

Essa é, pois, a nosso ver, uma discussão imbricada com o processo de democratização que não foi encaminhado pelo CPG e SME, que, como já dissemos, ateu-se à luta pela efetivação da

eleição direta, não compreendendo (pelo menos, no momento era considerado) a necessidade de ampliar a discussão, que comportasse uma crítica à própria questão da gestão, segundo, a concepção então em curso.

O processo de eleição tem se consolidado cotidianamente no âmbito da Secretaria e de acordo com a legislação em vigor, Lei de 31 de outubro de 1985, que alterou o artigo 10 da Lei 6042, de 21 de outubro de 1983, houve alteração apenas na composição do colégio eleitoral, pois passaram a ter direito de voto não apenas os representantes dos pais, mas o pai ou mãe ou o responsável pelos alunos regularmente matriculados. Tal alteração todavia sofreu severas críticas dos servidores e professores das unidades escolares, pois estes temiam a manipulação dos pais, pela associação de moradores, e, como já dito, a associação, ao se colocar como intermediário entre o Diretor e o executivo, na concessão de benesses à escola, ou mesmo nos atendimentos emergenciais desta, transformou-a em alguns casos, em suporte eleitoral aos presidentes de associação de moradores. Sobre esta questão, vale ressaltar o grande número de Presidentes de Associação que se lançaram candidatos às eleições de 1988, pelo partido oficial, principalmente.

Assim, cenas de clientelismo retornam, em alguns casos, ao cotidiano escolar, onde em algumas escolas, a dobradiça diretor e presidente de associação de moradores, substituiu com eficácia a superada relação vereador-diretor indicado. São em verdade vícios do processo eleitoral, que não podem, por si só, negar o avanço no processo de participação, mas que ilustram a contraditoriedade do mesmo, nas condições em que se efetivou - a pseudo autonomia das escolas.

No desdobramento deste processo e com a intervenção estadual no município de Goiânia, a SME retoma velhos rumos, e algumas conquistas já efetivadas são dilaceradas, pois houve a retomada de relações clientelísticas no bojo da Secretaria e de algumas escolas. Ocorreu também o distanciamento de diretores do movimento docente, dado, particularmente, pela criação do Conselho de Diretores atrelados a SME.

O objetivo norteador da criação dessa instância era o de transformá-la em espaço de legitimação às ações empreendidas pela cúpula da SME, em detrimento a participação ativa da comunidade escolar.

Outro aspecto que merece ser salientado foi a burocratização do Conselho de Magistério, cuja medida reduziu as atividades deste, a regulamentações sobre gratificações, remoções e licenças não criando as condições para o enfrentamento concreto de questões de cunho eminentemente político - pedagógico, dentre elas o processo de Gestão das escolas municipais. Isto é, o Conselho teve reduzida as atividades àquelas de caráter burocrático - normativo, não encaminhado e/ou criando condições para o desenvolvimento de funções já delineadas, como:

"III - Acompanhar e avaliar, em cooperação com as autoridades escolares e as comissões de pais, as atividades didático-pedagógicas;

IV - Colaborar na organização da comunidade escolar, através da associação de pais, mestres, alunos

e servidores" (97)

É fundamental salientarmos que a despeito dos caminhos trilhados pelas administrações do executivo e SME, a comunidade escolar tem se mostrado vigilante, tendo sempre se manifestado, através de denúncias, reuniões e greves.

Esta luta (vigilância) pode ser constatada pelo espaço ocupado pelas reivindicações da comunidade nos meios de comunicação onde se pode destacar a luta pela eleição, pelo não fechamento de escolas, pela reposição ou não de aulas e, ainda , de forma embrionária, pela construção de projetos pedagógicos, mesmo que os dispersos.

Uma evidência dessa luta da comunidade - dada junto ao movimento docente e alguns setores de SME - bem como do espaço que esta encontrava nos meios de comunicação pode ser constatada, por algumas citações das que recolhemos, compreendendo o período em tela - a década de 80 e, que citaremos a seguir. Parece-nos, pois, estar clara nossa tese de que mesmo em suas contradições , esta modalidade - eleição direta - significa um expressivo avanço no processo de construção de uma nova cidadania forjada no bojo dos movimentos sociais.

"A Diretoria do Centro de Professores de Goiás convidou o prefeito Niom Albernaz, ontem, a participar de um debate aberto no Plenário da Câmara Mu

nicipal... Serão discutidos os problemas do ensino público municipal e os motivos da greve que já dura 15 dias e conseguiu a paralização de 95% das escolas do Município.

O convite foi feito também a Secretária da Educação... Agora o convite está sendo feito aos pais de alunos, a entidades estudantis e líderes comunitários..." (98)

"Em algumas escolas, as diretoras vão ouvir a comunidade para saber qual é a opinião dos pais sobre a reposição [de aulas]... Os pais reconheceram que a qualidade do ensino é ruim, mas alguns acham necessária a reposição". (99)

"Os professores da rede Municipal de ensino decidem não repor aulas em janeiro..." (100)

"A implantação do calendário rodízio está sofrendo a resistênica dos professores que alegam não terem sido consultados e acusam a mudança de ser prejudicial aos alunos e aos pais". (101)

"A política de racionalização na aplicação dos recursos do município poderá implicar no fechamen-

-
99. Jornal Diário da Manhã, Goiânia, 13/11/83
 100. Jornal o Popular, Goiânia, 18/11/83
 101. Jornal o Popular, Goiânia, 04/01/84

to de nove escolas da rede municipal. A notícia foi dada ontem pelo prefeito Nion Albernaz...

Enquanto dava entrevista coletiva um grupo de alunos, professores e Presidentes de Associação de bairros aguardava uma audiência para resolver o impasse criado com a notícia da desativação do Colégio Alfredo Nasser. Os líderes de bairros alegam que a escola já está com um quadro de alunos antigos suficientes para preencher todas as vagas, o que não justifica o argumento de fechamento por ociosidade". (102)

"Na Prefeitura o clima, ontem, foi tenso. Um grupo de pais, alunos, professores e líderes comunitários, ostentando faixas de protestos, passou toda a tarde no Gabinete do Prefeito Nion Albernaz para tentar resolver os problemas criados com a decisão do fechamento do Colégio Alfredo Nasser, no setor Universitário, onde estudam 783 alunos". (103)

"Cento e cinquenta estudantes que são também trabalhadores vão ficar sem almoçar amanhã para trabalhar no horário das refeições e, com isso, sobrar tempo para protestar contra um grave problema que vêm enfrentando, há quase três meses, na Escola Municipal de Primeiro Grau Trajano de Sá Guimarães,

102. Jornal O Popular, Goiânia, 06/01/84

103. Jornal O Popular, Goiânia, 10/01/84

no setor Serrinha: a falta de aulas. Às 14 horas , eles irão até a Secretaria Municipal da Educação , no Setor Sul, exigir da Secretária Dalísia Dolles providência para a situação, que consideram absurda". (104)

"Nós , professores, porteiros, serventes, ASDs, de mais funcionários, pais e comunidade em geral, vi mos, através deste abaixo assinado demonstrar a nossa preocupação e denunciar o desleixo em que se encontra a educação em Goiás, e no município de Goiânia hoje "Este é o texto de abertura do abaixo-assinado... que será entregue ao prefeito..." (105)

"Eleições já mobiliza as escolas. Cartazes por to dos os cantos, distribuição de propostas, camisetas e calendários. Esta é a realidade que está sendo vivida pela Escola Municipal de 1º Grau Victor Hugo Ludwigo, na cidade Jardim, que terá eleição para diretor no próximo dia nove, das 13 às 17 horas. Para o cargo estão concorrendo quatro candidatos..." (106)

"Ensino do Município é criticado na Câmara... o clima do debate só deteriorou-se quando o vereador José Eduardo, respondendo a crítica de vários professores que exigiam maior compromisso dos políti-

104. Jornal O Popular, Goiânia, 13/03/84

105. Idem, 21/10/84

106. Idem, 27/11/84

tigos com a categoria, afirmou que a carapuça não lhe servia, pois certa vez comparecera a uma assembleia do Magistério e fora vaiado. A professora Jerônima Antônio disse então a José Eduardo que ele não poderia esperar outra coisa em resposta à arbitrariedade como ele se comportava antes de 82 " quando era dono das escolas da Região leste da cidade". (107)

"Os diretores das escolas municipais de Goiânia para o biênio 1987/1988 serão eleitos em fevereiro próximo, mas o processo de escolha já começa a ser preparado pela Secretaria da Educação..." (108)

"A comunidade que integra a rede municipal de ensino está mobilizada para as eleições que começam hoje, destinada a escolha dos novos diretores das escolas da prefeitura..." (109)

"... Conforme Fátima Avelino, o processo de eleição direta para escolha de diretores de escolas " foi absolutamente tranquilo" e o comparecimento do eleitorado (alunos, professores, [pais] e funcionários de escolas) superou as expectativas da própria Secretaria..." (110)

108. Jornal O Popular, Goiânia, 01/01/87

109. Idem, 14/02/87

110. Idem, 26/02/87

"Os professores das redes Estadual e Municipal realizam hoje, uma forma diferente da paralisação das suas atividades: não darão aulas, mas vão comparecer as escolas para discutirem com pais, alunos e servidores, o atual sistema educacional..." (111)

"Docentes querem mudar o estatuto... Entre as mudanças que os professores querem está a não prorrogação do mandato dos atuais diretores, pretendida pelo projeto da prefeitura e a entrada em vigor do Estatuto, já a partir de sua aprovação e não a partir de janeiro de 1989..." (112)

A essas e outras manifestações somam-se a rearticulação em prol da sociedade democrática. Por isso não nos parece demasiado óbvio repetir que, de modo claro ou não, a comunidade vai interferindo nos rumos da escola, forjando novas relações, ao se contrapor à aquelas que lhes negam o papel de sujeitos partícipes de sociedade. E, em verdade, a construção de um projeto de cidadania, por aqueles que até então tiveram conferido o status de cidadãos de 2ª ordem, conforme já discutido no cap. I.

111. Jornal O Popular, Goiânia, 05/05/87

112. Jornal O Popular, Goiânia, 07/09/88

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ELEIÇÃO DE DIRETORES E A PRÁTICA EDUCATIVA, UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Resgatados as várias etapas do processo de Gestão desencadeado na SME, várias questões se colocam, indo desde a operacionalização da pretensa democratização até às formas de gestão hoje em voga.

A nosso ver, as eleições diretas para diretores, a despeito de não estabelecer democracia interna na escola como esperamos ter evidenciado nem garantir ou mesmo indicar uma democracia externa, o que seria esperar demais de uma instituição isolada, apresenta-se como um caminho que, se associado a outros canais de participação social de organização do coletivo escolar, podem possibilitar o resgate à escola de seu caráter político-pedagógico.

Neste sentido partimos da premissa de que a participação não deve ser confinada a apenas a dimensão político do voto, mas a esta deve-se associar o construto da participação popular, através da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem no solapamento, dos vícios clientelísticos, bem como das características populistas. Tal prerrogativa passa pela construção

da cidadania pelos e para os trabalhadores.

"A gestão democrática da educação não se restringe, nem se limita a batalhas internas da educação institucionalizada. A eleição dos diretores e a participação no interior da instituição podem nos levar a vitórias em grandes batalhas e à derrota na Guerra. Podemos, em nome da eleição e da participação, construir a outra face do mesmo poder.

Entretanto, as experiências de participação e de eleição, embora limitadas e, às vezes, cooptadas ou desviadas, são um passo importante na construção histórica do assumir cooperativo, corresponsável e solidário da democratização da gestão da educação". (113)

Assim, no processo de democratização da Gestão das escolas municipais em Goiânia - via eleição de diretores - alguns equívocos já podem ser evidenciados, tais como:

a) As condições precárias de funcionamento das unidades escolares, a excessiva centralização das decisões por parte da SME, a manutenção de relações autoritárias entre SME e escolas, e no interior destas, fazem emergir novas modalidades das velhas relações clientelísticas;

113. WITTMANN, Lauro Carlos. Fundamentos e Perspectivas para Gestão democrática da Educação, In: Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE) Porto Alegre V.4 n2, 1986. p.14

b) A não reestruturação da função do dirigente escolar, bem como a crença na eficácia do voto enquanto garantia de democracia pela simples delegação de poderes, têm se colocado como obstáculo a efetivação de mecanismos reais de participação , pois

"A população, sem meio de controle sobre atuação de seu candidato eleito, transforma esse processo de escolha num voto de confiança... Isto é, transformam as decisões vindouras em ações que contam, a priori, com o apoio popular e que apenas hipoteticamente espelham a sua vontade..." (114)

Dessa forma, apesar das eleições diretas e, principalmente, pela ausência de mecanismos reais de participação , a função do dirigente escolar, a despeito de se ver legitimada , reduziu-se basicamente ao acúmulo de encargos administrativos, os mais diversos desde a entrega de frequência e estatísticas até à busca do gás, material e merenda escolar.

Neste processo, o diretor, dada às constantes exigências da SME e às necessidades inerentes ao funcionamento da escola, via-se obrigado a se comportar como o grande ausente da escola, pois sua função meramente administrativa, aliada às carências materiais e humanas da escola, em parte, o obrigava a assumir quase que um papel de office-boy tanto do governo quanto da comunidade escolar. Por outro lado, este papel se definia, ainda,

114. COSTA, Maria Cristina C. O que todo cidadão precisa saber sobre Democracia. São Paulo: Global, 1986. P. 67

pela falta de autonomia do diretor frente à secretaria, aliada à fragilidade dos movimentos sociais em geral (e dos professores em particular) ao indiscutível êxito do executivo na manutenção de práticas políticas tradicionais.

É importante ressaltar neste momento, que nessa situação contraditória em que se encontrava o processo eclodiram-se várias manifestações e denúncias dos diretores compreendidas às vezes pela SME, com atos de insubordinação, levando a punições destes. Um exemplo marcante foi o não corte de pontos dos professores pelos diretores, quando a SME assim o exigia, após greve realizada.

c) A existência de uma certa "apatia" da comunidade escolar e, especialmente, do movimento docente, quanto a "ineficácia" do diretor eleito, fruto de uma visão autoritária de participação, centrado na figura do diretor, o papel responsável pela implementação de ações no âmbito de escola e agente do executivo - cargo de confiança - eximindo-se, portanto, da co-responsabilidade com os fatos desta, ~~tem reduzido~~, assim, sua atuação apenas ao pleito eleitoral - momento compreendido como oportuno a demonstração do descontentamento à gestão em curso - e, portanto, entendendo a sua participação no plano meramente do protesto.

"... Não se deve, entretanto, identificar esse ceticismo como uma despolitização absoluta das massas trabalhadoras, nada nos permite dizer que ele implique algo mais que a mera apatia diante do funcionamento concreto da democracia burguesa" (115).

d) Carência de uma avaliação sistemática do processo de eleição direta para diretores, bem como do encaminhamento de instâncias outras de participação e democratização destas relações, por parte da comunidade escolar, do movimento docente, da SME e dos movimentos sociais.

A eleição se efetivou como conquista, entretanto, ainda que esta forma de gestão tenha garantido alterações no cotidiano escolar, as reflexões e propostas de avaliação do processo se encontram secundarizadas, apesar de manifestas em várias ocasiões.

A esse respeito é importante ressaltar o movimento dos professores pela não ampliação do mandato dos diretores em 1987 e 1988; quando da reformulação do Estatuto do Magistério.

e) A rotinização de práticas excludentes e clientelísticas que, foram configuradas no novo quadro, a partir de favoritismo pessoais.

O isolamento da prática de gestão das escolas e a precariedade no encaminhamento destas geram a impotência do diretor frente às questões concretas de funcionamento da mesma, inclusive do aspecto físico, pois na maioria dos casos o executivo transfere às escolas e a seus pares o descaso com que vem tratado estas instâncias-propiciaram o emergir de relações clientelísticas, sendo o mais comum a relação diretor - Presidente de associação de moradores a partir da assumência do diretor assumindo num dado momento e de forma coletiva, a desvinculação dos interesses da comunidade escolar, em prol de interesses pessoais... Tal constatação se fez óbvia, na relação estabelecida entre SME e Direto-

res, quando do encaminhamento da aprovação do último Estatuto do Magistério, que a despeito das manifestações contrárias do movimento docente, aprovou a ampliação do mandato dos diretores de 2 para 3 anos. Na maioria dos casos, isto garantiria a vinculação da gratificação do cargo de diretor, como vantagem decorrente do exercício ininterrupto da direção por mais de 5 anos ou por 10 anos intercalados.

A matéria que trata desse assunto encontra-se na Câmara Municipal a ser votada. O redimensionamento da gratificação do diretor, que anteriormente era fixada pelo salário do magistério - o que colocava o diretor como um aliado ao movimento grevista, pois a luta do professor era também a sua - passou a ser fixada tendo por base as funções gratificadas em curso no município de Goiânia, o que acarretou uma significativa mudança nos vencimentos dos diretores; a desvinculação dos salários da rede municipal da rede estadual, permitiu a quebra da unidade do movimento docente goiano, no que tange a luta pela ampliação do piso salarial unificado, levando ao aviltamento ainda maior dos salários dos professores e servidores de educação.

Todos esses dados, se analisados superficialmente, podem nos fazer recuar na luta pela democratização da gestão, via efetivação da eleição direta, por computar a esta um papel que a mesma não pode desempenhar, o de superação dos limites reais, oriundos de mais de duas décadas de autoritarismo do governo militar, em etapa recente da consolidação da sociedade burguesa no Brasil.

Por isso, acreditamos que:

"se queremos mudar ou superar o caráter autoritário ... das relações pedagógicas, temos de buscar suas raízes nas relações sociais às quais ser vem e nos valores que a sociedade, através da escola pretende preservar e aos mesmos dar continuidade". (116)

Neste sentido, sem estacionarmos na tese de que as posturas autoritárias de vários diretores decorrem da falta de legitimidade de seu mandato ou dos compromissos que porventura ve nha a defender durante a sua gestão, entendemos que a construção de um novo fazer político pedagógico passa, também, pela discus são a ser encaminhada pela comunidade escolar, cujos desdobramentos caberá a esta implementar.

A eleição, como uma das modalidades de provimento ao cargo de diretor, a nosso ver, configura-se como um canal de democratização das relações no interior da escola.

Neste contexto, é necessário que venhamos a exerci tar a eleição não como o canal de participação, mas como um instru mento que se associado a outros, implica na reconstrução das for mas de poder, desmistificando-a como coisa e assumindo como exerci cício coletivo.

Assim, a administração escolar deve ser visualizada em sua dimensão técnica e, fundamentalmente, como ato político,

a ser organizada a partir do coletivo escolar, através do delineamento de projeto político pedagógico para a escola, redimensionando, através de mecanismos de gestão participativa - colegiada, Conselhos consultivos, conselhos deliberativos, associação de pais, revitalização de grêmios estudantis e outros - as tarefas do dirigente escolar, visto como o implementador de uma proposta pedagógica, da qual ele, educador, é parte e faz parte, superando assim o discurso vazio, o conhecimento fragmentado, situando-se no horizonte da mediação do fazer - saber, não como ação isolada, mas como processo de construção coletiva ininterrupta na luta contra os vícios da maipulação e do clientelismo. Não deve, contudo, perder de vista o caráter vigilante frente às mazelas do capitalismo, pois a democratização da escola não está à margem do processo estrutural do capitalismo, mas é fruto da contradição, gênese constitutiva deste tipo de formação social.

Nesta ótica, a democratização do processo pedagógico não se dá à margem da estrutura social, daí a importância de se recuperar o caráter político - pedagógico da educação, de modo a se reestruturar a prática educacional pública, através do enfrentamento concreto de questões básicas, tais como: acesso a permanência das camadas populares a educação e a própria gestão.

" A questão democrática da educação exige uma ruptura histórica na nossa prática administrativa. O que pensar e o que - fazer de nossa práxis começam pelo compromisso sócio-político no enfrentamento concreto e objetivo da exclusão, da reprovação e do não acesso, que reforçam, pela escola, a marginalização das classes populares.

Este compromisso implica na construção coletiva se um projeto pedagógico ligado à educação das classes populares e à produção de conhecimento destas classes, nos seus movimentos sociais, nas suas organizações e lutas". (117)

Dessa forma é fundamental o delineamento de que sociedade queremos e que escola reivindicamos (vide cap. II), pois, assim sendo, estabeleceremos a correspondência entre a competência técnica e o compromisso político, com as classes populares, na construção de uma escola pública popular.

Neste contexto, longe de pretender absolutizar o processo de democratização da gestão, entendemos ser a eleição direta para diretores, uma modalidade a ser implementada e avaliada. Devendo ainda ser redimensionada a partir das decisões emanadas pela comunidade escolar, pois:

"... Como todo tipo de transformação de caráter social, a adoção de uma nova administração escolar deverá enfrentar as condições adversas da realidade na qual ela procura aplicar-se. Por isso, todo o esforço no sentido de se introduzir essa nova prática administrativa escolar deve levar em conta as condições concretas presentes tanto na escola em que ela se realiza quanto na sociedade em que se encontra localizada." (118)

117. WITTMAN, Lauro Carlos. Fundamentos e Perspectivas para Gestão democrática da Educação, In: Revista Brasileira da administração da educação (RBAE) Porto Alegre V.4 n.2. 1986, P.21

118. PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar - Introdução Crítica. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1988 P. 165

A necessidade , de uma constante reavaliação crítica do processo e mecanismos de luta pela democratização não deve ser entendida como único caminho pela transformação, nem à apatia política , ou à neutralidade ou, mesmo à negação da luta pelo novo (que, sem dúvida, legitima as velhas engrenagens), mas fruto de nossa consciência de produtores e produtos da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Maria Hermínia T. de e SORJ, Bernardo (Org.). Sociedade e política no Brasil pós 64. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ALVES, Maria Helena Moreira Estado e Oposição no Brasil (1964 - 1984). Petropólis: Vozes, 1985
- ARAPIRACA, José Oliveira A USAID e a educação Brasileira. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982
- ARROYO, Miguel O Direito do trabalhador à educação. Comunicação Oral IV CBE, Goiânia , 1986.
- Da Escola Carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BORGES, Pedro Célio Bipartidarismo Pré-64: Exclusão das camadas majoritárias da sociedade, in: cadernos do Centro Oeste. Goiânia : UFG/UNB 1988.
- BUFFA, Ester et alli. Educação e cidadania: Quem educa. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1987
- Cadernos do CEDES nº 12. Pesquisa Participante e Educação. São Paulo: Cortez, 1987.
- CAMPOS, F. Itamí. Coronelismo em Goiás. Goiânia: UFG, 1983
- CASTRO, Ana Maria e DIAS, Edmundo. Introdução ao Pensamento Sociológico: São Paulo: Eldorado - Tijuca, 1985.
- CHATEAU, Jean. As Grandes Pedagogistas. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

CLIMACO, Arlene Carvalho de Assis. Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma rede pública de Ensino - A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-73). Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1989.

COHN, Gabriel Para ler os clássicos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos

COELHO, Ildeu et alli. Formação do educador: A busca da identidade de do curso de pedagogia. Brasília: INEP, 1987

COMPARATO, Fábio Konder. Para viver a democracia. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Educação, Estado e Poder. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, Maria Cristina C. O que todo cidadão precisa saber sobre democracia. São Paulo: Global, 1986

CUNHA, Diana A. As utopias na educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz A. e GOES, Moacyr de. O Golpe na Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CURY, Carlos Roberto J. Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo: Cortez/Marães, 1978.

Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

DAMASCENO, Alberto et alli. A Educação como Ato Político Partidário. São Paulo: Cortez, 1988.

DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: cia Editora Nacional.

Vida e Educação. São Paulo. Melhoramentos, 1967.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: O sonho e a realidade. Goiânia: Cegraf/UFG, São Paulo: EDUC/PUC, 1988.

DOMINGUES, José Luiz e DOMINGUES, Maria Hermínia. O procedimento etnográfico na pesquisa educacional. mimeo. (no prelo) SNT

DOURADO, Luiz Fernandes. DURKHEIM: O Sociólogo do Consenso, in: Revista Ensaios. Goiânia: MEEB/UFG, 1988.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Cia Editora Nacional.

Educação e Sociologia. São Paulo: melhoramentos.

EM ABERTO, Administração Escolar - Brasília: INEP ano 6 n.36, 1987.

EZPELETTA, Justa e ROCKWELL. Pesquisa participante. São Paulo: Autores Associados /Cortez, 1986

Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei nº 6042/83

Estatuto do Magistério Público do Município de Goiânia, Lei nº 6666/88

FELIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1985.

FERNANDES; Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

Nova república? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

A ditadura em questão. São Paulo: T.A. Queiroz Editora, 1982.

Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo. São Paulo: Hucitec., 1979

FIGUEIREDO, Vilma. Desenvolvimento dependente brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes ,
1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
1986.
- Ação Cultural para liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Ter-
ra, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São
Paulo: Autores Associados / Cortez, 1984
- GADOTTI, Moacyr. Educação e poder. São Paulo: Autores Associados/
Cortez, 1987.
- Concepção dialética da educação. São Pualo, Autores Associados
/Cortez, 1983.
- Educação e compromisso. Campinas, Papirus, 1986.
- Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1987.
- A Educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GIDDENS, Anthony. As idéias de Durkheim. São Paulo, Cultrix.
- GOMES, Cândido. Educação em Perspectiva sociológica. São Paulo:
EPV, 1985.
- GORZ, André. Crítica da Divisão do Trabalho. São Paulo: Martins
Fontes, 1980.
- GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da história. Rio de Janeiro:
Civilização Brasileira, 1986.
- GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. Formas de Organização Camponesa
em Goiás (1954/64) Goiânia: UFG, 1988.
- IANNI, Octavio. Dialética e Capitalismo. Petropólis: Vozes, 1985.
- O Ciclo da Revolução Burguesa. Petropólis: Vozes, 1985.

- IANNI, Octavio. A ditadura do Grande Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- Jornal "O Popular", Goiânia, no período de 1980 a 1988.
- Jornal "O Diário da Manhã", Goiânia, 1983.
- Jornais informativos do CPG, 1983 / 85.
- KOSIK, Karel. A dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1969.
- LAMOUNIER, Bolivar e outros - Como renascem as democracias. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Direito, cidadania e participação. São Paulo: Bao, 1981.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola pública. São Paulo: Loyola, 1986.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. A Escola e seus profissionais. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- LOWY, Michael. Ideologias e Ciência Social. São Paulo: Cortez, 1985.
- Método dialético e Teoria política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LOUREIRO, Walderêz. O aspecto educativo da prática política, Goiânia, UFG, 1988.
- MELLO, Guiomar Namode. Magistério de 1º Grau da competência ao compromisso político. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1983.
- Educação e Transição democrática. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1986.
- MELLO, Guiomar Namode e MADEIRA, Felícia R. Educação na América Latina. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1985.
- MANACORDA, M.A. Marx y la Pedagogia Moderna. Barcelona: Oikostau, 1969. .

- MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PALACIOS, Jesus. La cuestion escolar, mimeo. SNT.
- PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar. Introdução Crítica. São Paulo: Autores Associados /Cortez, 1988.
- Política públicas e educação. Brasília: INEP. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Unicamp, 1987.
- PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. São Paulo: Autores Associados /Cortez, 1982.
- PRAIS, Maria de Lourdes M. Administração colegiada na escola pública. Campinas Papirus, 1990.
- Projeto de Trabalho junto aos pais de alunos das escolas da rede municipal de educação, Goiânia: SME, 1984
- Projeto de trabalho junto aos estudantes das escolas de 2ª fase da rede municipal de educação. Goiânia: SME, 1984.
- Proposta Pedagógica da SME, Goiânia, 1983.
- Proposta Pedagógica da SME : Escola, conhecer para mudar. Goiânia, 1987.
- QUINTANEIRO, Tânia. A historicidade das necessidades humanas e a produção social . mimeo. SNT
- Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação. Goiânia: Câmara Municipal , 1977.
- Relatório da Comissão Eleitoral da SME, sobre o processo de eleição para diretores . SNT.
- Resolução 207/84 - currículo do curso de pedagogia da FE/UFG. Goiânia: CCEP, 1984.

Revista Brasileira de Administração da Educação. (Associação Nacional de Profissionais de Administração de Educação). Porto Alegre, V2 N1, 1984.

V2. N2, jul/Dez, 1984.

V3. N2, jul/Dez, 1985.

V4. N1, Jan/Jun, 1986.

V6. N2, Jul/Dez. 1986.

Revista Educação e Sociedade. Administração, poder e trabalho. São Paulo: Autores Associados / Cortez, Ano 1 n-2, 1979.

Revistas da Associação Nacional de Educação (ANDE) do nº 06 ao nº12.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. Formação Política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez.

ROCHA, Any Dutra Coelho. Conselho de Classe: Burocratização ou participação. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSSI, Wagner G. Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes.

SARUP, Madan. Marxismo e Educação. Rio de Janeiro: Guanabara S/A, 1980.

SAVIANNI Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1984.

Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo : Autores Associados / Cortez, 1980.

SUCHODOLSKI, Bagdan. A pedagogia e as Grandes correntes filosóficas. Lisboa : Livros Horizonte, 1978.

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação e enquete Operária. São Paulo: Polis, 1987.

TRAGTENBERG, Maurício. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982.

Administração, poder e ideologia. São Paulo: Cortez, 1989.

VIANNA, Ilca de O. de Almeida. Planejamento participativo na Escola. São Paulo: EPU, 1986.

WARDE, Miriam Jorge. Educação e Estrutura Social, São Paulo: Moraes, 1983.

WEFFORT, Francisco C. Por que Democracia. São Paulo: Brasiliense, 1986.

O populismo na política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.