

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DEMOCRATIZAÇÃO

DA GESTÃO: os olhares das equipes gestoras de duas escolas públicas
municipais de Jaguarão

Mariângela Faria de Faria

Pelotas, 2011

MARIÂNGELA FARIA DE FARIA

**PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DEMOCRATIZAÇÃO
DA GESTÃO: os olhares das equipes gestoras de duas escolas públicas municipais
de Jaguarão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite

Pelotas, julho de 2011.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecaria Daiane Schramm – CRB-10/1881**

F224p Faria, Mariângela Faria de

Processo de Recontextualização da Política de Democratização da Gestão: os olhares das equipes gestoras de duas escolas públicas municipais de Jaguarão / Mariângela Faria de Faria; Orientadora: Maria Cecília Lorea Leite . – Pelotas, 2011.

167f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite (orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Prof^a. Dr^a. Valdelaine Mendes

Ao Gilson, meu amigo e companheiro, àquele que mais me incentivou a continuar estudando. Em especial aos meus filhos, Vitória e Otávio, minhas maiores riquezas e que com certeza foram os que mais sentiram a minha ausência durante esta etapa de minha vida. A eles dedico o esforço aplicado a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu forças para continuar meus estudos, apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

Meu agradecimento especial a Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite, que me aceitou como sua orientanda, e que me orientou sempre de forma tão elegante, ficando ausente em alguns momentos para que eu pudesse crescer e construir meu trabalho de forma mais independente.

Aos meus professores do Mestrado que muito contribuíram com suas aulas para a minha reflexão e crescimento.

A minha família: mãe, pai, irmãos, marido e filhos que de alguma forma me deram a sustentação e o suporte para continuar estudando.

As pessoas que me ajudaram a compor a história recente da educação municipal.

Aos professores e funcionários das duas escolas pesquisadas que tão gentilmente aceitaram colaborar para a conclusão da minha produção.

Aos professores da banca de Qualificação, Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito e a Prof^a. Dr^a. Valdelaine Mendes, que ajudaram a nortear melhor minha pesquisa.

SONHO QUE SE SONHA SÓ,
É SÓ UM SONHO QUE SE SONHA SÓ.
MAS SONHO QUE SE SONHA JUNTO
É REALIDADE.

RAUL SEIXAS

Resumo

Faria, Mariângela Faria de. **Processo de recontextualização da política de democratização da gestão**: os olhares das equipes gestoras de duas escolas públicas municipais de Jaguarão. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo tem por objetivo analisar como as equipes gestoras de duas escolas municipais, designadas, respectivamente, como Inovação e Tradição, recontextualizam a política de democratização da gestão, instituída pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, no ano de 2009. Inicialmente, apresentamos o município de Jaguarão e o resgate realizado acerca da história recente do trabalho da respectiva Secretaria Municipal de Educação, de forma a contribuir para entender o contexto local ao qual se vinculam as duas escolas eleitas para a pesquisa. Em um segundo momento, abordamos o tema da gestão democrática, com apoio em estudos de pesquisadores brasileiros, como Vitor Paro e Naura Ferreira, bem como o processo de recontextualização, inspirado na teoria sociológica de Bernstein, e o ciclo das políticas, a partir das contribuições de Stephen Ball. Enfocamos, neste sentido, a participação e a autonomia como eixos condutores da democratização da gestão escolar. Na sequência, focalizamos o processo de recontextualização da política da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito das duas escolas da rede. Para realizar esta investigação, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, adotamos a metodologia de estudo de caso. Como técnicas de pesquisa, utilizamos a análise documental, observações em duas escolas municipais da cidade de Jaguarão e entrevistas com os diretores, vice-diretores e supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, funcionários e pais. Ao final, fica evidenciado que as escolas recontextualizam de forma diferente a política de democratização da gestão proposta pela Secretaria de Educação. A Escola Inovação mostra não ter resistências aparentes ao texto da SME, realizando um tipo de leitura em sintonia com os interesses da comunidade escolar, na busca de um modo de gestão democrático; diferentemente, a Escola Tradição demonstra resistências à política em foco, e, assim, em seu processo de recontextualização,

distancia-se daquilo que, de acordo com a SME, significa, na prática, democratizar a gestão, uma vez que nessa instituição predominam valores pouco democráticos, enraizados na história do município, muito próximos de uma gestão tradicional.

Palavras-chave: Recontextualização. Gestão Democrática. Participação. Autonomia. Política. Relações de Poder

Abstract

Faria, Mariângela Faria de. **Recontextualization process in the policy of democratization of management:** management staff's representations in two public schools in Jaguarão. 2011. 167 sheets. Thesis (Master of Education) - Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The study aims at analyzing how the management staff from two public schools, named respectively as Innovation and Tradition, recontextualizes the policy of management democratization, established by the Municipal Secretary of Education (SME) of Jaguarão, in 2009. Initially, it presents historical aspects of Jaguarão City showing the recent history of the Municipal Secretary of Education, in order to understand the local context of the two schools investigate. Secondly, the theme of school research. In a second moment, we approach the theme of democratic management, supported by studies of Brazilian researchers, as Vitor Paro and Naura Ferreira, as well as the process of recontextualization inspired by the sociological theory of Bernstein, and the policy cycle, as of contributions of Stephen Ball. We focus, in this sense, the participation and the autonomy as conductor shafts of democratization of school management. In the sequence, we focus on the process of policy recontextualization of the Municipal Education, two schools within the network. To accomplish this research of qualitative approach and descriptive character, we have adopted the methodology of case study. We used as research techniques, document analysis, observations in two public schools in the city of Jaguarão and interviews with directors, vice-directors and pedagogical supervisors, educational counselors, teachers, staff and parents. At the end, it is clear that schools recontextualize in different way the politics of democratization of management proposed by the Education Department. The Innovation School shows have no apparent resistance to the text of the SME, performing a kind of reading in line with the interests of the school community, in search of a way of democratic management, differently, the Tradition School demonstrates resistance to the politics in focus and so in its process of recontextualization distances itself from that, according to the SME, it means, in practice, democratize the management, once that

in this institution predominate values little democratic, rooted in the history of the city, very close to a traditional management.

Key Words: Recontextualization. Democratic Management. Participation. Autonomy. Politics. Power Relationships.

LISTA DE SIGLAS

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEs – Constituinte Escolar

CGS – Coordenador do Grupo de Supervisão

d.p. – Discurso Pedagógico

DI – Discurso de Instrução

DMEP – Divisão Municipal de Ensino Primário

DP – Dispositivo Pedagógico

DR – Discurso Regulador

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PFL – Partido da Frente Liberal

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

RD – Regras Distributivas

Reg.Esc. – Regimento Escolar

SEDEP – Setor Estadual de Desenvolvimento e Expansão Política

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUDESUL – Superintendência de Desenvolvimento da Zona Sul

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 METODOLOGIA..... | 21 |
| 1.1 Características e Instrumentos de Pesquisa | 21 |
| 1.2 Sujeitos da Pesquisa..... | 25 |
| 1.3 Escolha das Escolas | 26 |
| 1.4 Questões de Pesquisa..... | 27 |
| 1.5 O Caminho Percorrido | 27 |
| 2 O MUNICÍPIO DE JAGUARÃO | 29 |
| 3 RELEVOS DA HISTÓRIA RECENTE DA SME DE JAGUARÃO..... | 37 |
| 3.1 A década de 50 | 40 |
| 3.2 A década de 60 | 41 |
| 3.2.1 A educação municipal de 01/04/1965 a 31/12/1969..... | 45 |
| 3.3 As décadas de 70, 80 e 90..... | 48 |
| 3.3.1 A educação municipal no início da década de 70 | 53 |
| 3.3.2 A educação municipal de 14/11/1979 a 15/03/1985..... | 53 |
| 3.3.3 A educação municipal de 01/01/1986 a 31/12/1988 e de 17/04/1991 a 31/03/1992 | 58 |
| 3.3.4 A educação municipal de 01/04/1992 a 31/12/1992 e de 01/04/2000 a 01/10/2000 | 64 |
| 3.4 A educação municipal de 10/07/2004 a 31/12/2005 | 72 |
| 4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR | 77 |
| 4.1 Democracia..... | 77 |
| 4.2 Escola e democracia | 82 |
| 4.3 Resgatando o histórico da Gestão Democrática | 87 |
| 5 AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E O PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO | 92 |
| 6 AS RELAÇÕES DE PODER E CONTROLE | 100 |

| | |
|---|-----|
| 7 O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA..... | 105 |
| 7.1 Participação e autonomia | 105 |
| 7.2 Gestor escolar – atribuições e atuação..... | 114 |
| 7.3 Caminhos da democratização da gestão na rede municipal de Jaguarão..... | 118 |
| 7.3.1 A Constituinte Escolar..... | 127 |
| | |
| 8 DADOS EMPÍRICOS..... | 131 |
| 8.1 Escola Municipal Inovação | 131 |
| 8.2 Escola Municipal Tradição..... | 139 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 148 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 155 |
| | |
| ANEXOS | 161 |
| ANEXO - 1 | 162 |
| ANEXO – 2..... | 164 |
| ANEXO - 3..... | 165 |
| ANEXO – 4..... | 166 |

INTRODUÇÃO

“Eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa.

.....
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da tristeza!”

Guimarães Rosa

As origens desta pesquisa encontram-se vinculadas a minha trajetória profissional. Assim, inicialmente, apresentarei um breve relato desse percurso.

Minha formação escolar/profissional teve início ao concluir o Curso Magistério, em nível de Ensino Médio, no Instituto Estadual de Educação Espírito Santo, no ano de 1986, em Jaguarão. Neste mesmo ano, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Minha atuação profissional iniciou-se em 1990, atuando como professora da rede municipal e também da rede estadual. No ano de 2001, concluí o Curso de Especialização, pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

Com o objetivo de aumentar os meus conhecimentos sobre o funcionamento geral da educação escolar e como esta pode transformar-se em um espaço privilegiado de construção da democracia, através de uma gestão que valorize a participação de todos, e para problematizar a realidade profissional que vivenciamos em nosso município, ingressei no Curso de Mestrado, oferecido pela UFPEL.

No decorrer de 20 anos de atividades profissionais no âmbito da educação, tenho caminhado de alguma forma nas trilhas da gestão escolar. Atuando como professora de educação básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental e também como regente de classe no curso de Formação de Professores, em nível

médio, em escolas da rede municipal e estadual, foi possível vivenciar experiências diferenciadas com relação à gestão escolar. Desempenhando funções como supervisora escolar ou ainda, como Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jaguarão, sempre buscamos agir valorizando as decisões coletivas e pautando o nosso trabalho na perspectiva da gestão democrática.

No que se refere à cidade de Jaguarão, no ano de dois mil e nove (2009), é importante registrar que, esta teve a ascensão de uma nova força política à Prefeitura, representada, pela primeira vez, por um professor que sempre atuou nas redes municipal e estadual, José Claudio Ferreira Martins, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). O novo prefeito eleito prometeu uma administração marcada pela gestão democrática, para se contrapor aos anos de coronelismo e de administração conservadora e tradicional, que esteve nas mãos de partidos de direita que, com relação às instituições de ensino, não concebiam dar vez e voz às comunidades escolares.

Citando o texto de Raul Seixas, apresentado na epígrafe, o sonho de termos no município uma gestão mais democrática e de a comunidade escolar poder participar das decisões da escola, foi um sonho sonhado junto tornando-se realidade.

Assim, as transformações sociais que envolvem a área política, econômica, cultural e ambiental, também aparecem presentes nas escolas e em sua gestão que passa a ganhar um aspecto mais democrático e desafiador.

No bojo dessas promessas de reforma, a SME, no ano de 2009, desenvolveu uma série de experiências no campo da democracia participativa, das quais se destaca o Processo da Constituinte Escolar (CEs), que se colocou como indutor de transformações nas instituições de ensino, sob a perspectiva de possíveis caminhos de construção da democratização da gestão escolar.

A Constituinte Escolar é um processo que tem por objetivo instaurar a participação de todos os segmentos, nas questões relacionadas ao cotidiano escolar. Tal processo teve início com o resgate histórico de cada instituição de ensino e, posteriormente, as escolas realizaram reflexões das práticas pedagógicas.

Dentro do processo da Constituinte Escolar, considerado como o eixo do processo da Democratização da Gestão, foram desencadeadas uma série de ações, objetivando tornar a gestão das escolas municipais mais democráticas, entre elas, a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Regimentos Escolares, o Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a descentralização de alguns recursos financeiros, o lançamento da proposta de elaboração do Plano Municipal de Educação e a possibilidade de instituição do Sistema Municipal de Ensino.

O processo da CEs estará sendo apresentado no sexto capítulo, no item referente aos caminhos da gestão democrática escolar na rede municipal de Jaguarão.

Escolhi como tema da presente pesquisa “O processo de recontextualização da política de gestão democrática”, por razões bem específicas. Primeiro, porque compondo a equipe de trabalho da SME, participei ativamente das ações propostas para a implantação da democratização da gestão pela SME, em 2009, nas escolas da rede municipal de Jaguarão. Assim, este é um dos motivos pelos quais, minha pesquisa debruça-se sobre as equipes gestoras de duas realidades escolares distintas, que fazem parte dessa rede de ensino. Segundo, porque ao vivenciar a experiência de democratização aumenta meu interesse em ampliar meus estudos acerca da gestão democrática foi incrementado. Outro motivo é por acreditar que escolas que apresentam características democráticas, conseguem organizar melhor seu tempo-espço, na busca de uma educação cidadã e de qualidade, além do fato de estar vivenciando esta mudança de percepções e olhares quanto à questão política, social, cultural e educacional de Jaguarão.

Dessa forma, tendo por base minha trajetória pessoal e profissional, me senti instigada e desafiada a ampliar meus estudos, no sentido de que possa contribuir com o debate sobre a democratização da gestão escolar.

Neste trabalho, meu objetivo geral foi o de analisar o processo de recontextualização da política de democratização da gestão, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, a partir das perspectivas das equipes gestoras de duas escolas da rede pública municipal de Jaguarão.

As escolas selecionadas ficam localizadas em zonas geográficas distintas, uma na periferia do município e outra na zona central da cidade. Dessa forma, as instituições de ensino foram escolhidas primeiramente, pelo critério geográfico e por possuírem comunidades escolares distintas. Outro critério utilizado foi o fato de que nestas escolas, os gestores assumiram a gestão escolar, concomitante à implantação da política de democratização da gestão, proposta pela SME de Jaguarão.

Para que o objetivo geral, citado acima, pudesse ser alcançado, defini os seguintes objetivos específicos: a) entender como as equipes gestoras de duas escolas de Jaguarão recontextualizam as políticas de gestão democrática, propostas pela SME dessa cidade; b) detectar desafios enfrentados pelos gestores na implantação de uma nova forma de gerir a escola; c) verificar impactos da implantação de uma nova política de gestão pública escolar em duas escolas municipais de Jaguarão.

Para justificar a escolha do tema “gestão democrática”, é preciso explicitar que considero que a educação constitui-se uma instituição pública (Bernstein, 1998, p. 23-24), basilar para a formação e para os conhecimentos gerais e fundamentais da sociedade e de seus cidadãos. Assim, não é uma atividade como outra qualquer, sendo necessário percebê-la não como uma mercadoria, mas como algo construído desde o cotidiano escolar. Entendo que, de forma permanente, os sujeitos que participam da escola precisam identificar que têm interesses na instituição escolar e de, alguma forma, esperar que esta os atenda; confiar que têm o direito e o dever de semearem mudanças sociais, de contribuírem para a sociedade e não apenas restringirem-se a um papel reprodutivo.

A presente investigação justifica-se por ser inédita, no que se refere ao fato de apresentar um breve resgate histórico da SME de Jaguarão, por focalizar a recontextualização da gestão em duas escolas municipais, tema ainda não analisado de acordo com pesquisa de bibliografia acadêmica, em escolas dessa municipalidade. Além do fato de contribuir para a reflexão dos diversos atores envolvidos na construção do projeto da democratização da gestão no município de Jaguarão.

No decorrer deste estudo, utilizo as contribuições de autoridades teóricas que me ajudam a estudar as categorias principais de meu projeto. Assim, apoio-me nos estudos de Basil Bernstein, Stephen Ball, Ernesto Laclau, Vitor Henrique Paro, Carlos Jamil Cury, Naura Ferreira, entre outros.

Neste trabalho, utilizo o termo “gestor” no âmbito da educação, substituindo a tradicional designação de “diretor” considerando que os antigos diretores de escolas passam a ser inseridos em um novo contexto administrativo da SME de Jaguarão. Assim, neste estudo, a expressão “gestor” designa o profissional que atende, além das questões administrativas, as questões pedagógicas, democráticas e sociais.

Para realizar o presente trabalho, utilizei as seguintes técnicas de pesquisa: a) revisão bibliográfica acerca da temática da gestão democrática escolar; b) observações nas escolas envolvidas, para conhecer características das instituições, condições físicas dos prédios e realizar uma aproximação com os atores envolvidos na pesquisa; c) análise documental e de alguns depoimentos de antigos secretários de educação, na perspectiva de esboçar um histórico da SME, tendo como foco privilegiado a gestão da educação municipal; d) entrevistas com gestores escolares, com professores e funcionários, com a finalidade de coletar informações sobre o processo de recontextualização da política de democratização da gestão proposta pela SME em 2009.

Este estudo está organizado em oito capítulos. No primeiro, abordo a metodologia da pesquisa, que consistiu na realização de um estudo de caso, de caráter descritivo, qualitativo com apoio nas contribuições de Antonio Carlos Gil (2002, 2008), Ivani Fazenda (1989), Lüdke e André (1986). Identifico as escolas pesquisadas, justifico a escolhas das mesmas, defino os sujeitos da pesquisa e os respectivos critérios de sua seleção e as técnicas de coleta de dados.

No segundo e terceiro, apresento o município de Jaguarão, enfocando o contexto histórico, político e cultural. Busco, ainda, com base em relatos de ex-secretários de educação ou de pessoas que, por um determinado período, atuaram junto à administração educacional do município, abordar alguns aspectos da história recente da SME.

No quarto capítulo, abordo a democracia, sua relação com a escola e, apresento um breve resgate da gestão democrática.

No quinto capítulo, apresento aspectos relacionados às políticas educativas e o processo de recontextualização. Na sequência, no sexto capítulo, apoiada em Basil Bernstein, trato sobre o processo de recontextualização e as relações de poder e controle.

No sétimo capítulo, desenvolvo dois tópicos considerados por mim fundamentais para a democratização da gestão – a participação e a autonomia. Discuto algumas atribuições e funções dos gestores escolares e abordo como foi introduzida à proposta de democratização da gestão no município.

No oitavo capítulo, analiso os dados coletados, bem como apresento os principais achados empíricos.

Encerro este estudo com as considerações finais.

1 METODOLOGIA

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”

Paulo Freire

Neste capítulo, como foi mencionado, passaremos a focalizar os aspectos metodológicos da pesquisa realizada. Neste sentido, descrevemos e fundamentamos os procedimentos metodológicos e as técnicas de coleta de dados adotadas, apresentamos as questões de pesquisa, identificamos os sujeitos da investigação e as escolas estudadas, bem como os respectivos critérios de seleção.

1.1 Características e Instrumentos de Pesquisa

No desenvolvimento de uma pesquisa os aspectos metodológicos são essenciais porque permitem ao pesquisador coletar as informações necessárias ao desenvolvimento do seu estudo.

Ao realizarmos este trabalho que tem por objetivo geral, analisar o processo de recontextualização da política de democratização da gestão, a partir das perspectivas das equipes gestoras de duas escolas da rede pública municipal de Jaguarão, fizemos uma pesquisa de abordagem descritiva qualitativa.

Entendemos que a pesquisa descritiva qualitativa vem ao encontro do nosso objetivo, por envolver a obtenção de dados obtidos diretamente através do pesquisador com a situação estudada e porque enfatiza mais o processo do que realmente o produto, além de se preocupar em *“retratar a perspectiva dos participantes”* (LÜDKE, 1986, p. 13).

Rudio (1998, p.69 e 71) conceitua a pesquisa descritiva qualitativa da seguinte forma:

uma pesquisa em que o pesquisador está interessado em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los; [...] procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la.

A pesquisa descritiva qualitativa caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada e suas particularidades são colocadas por Bogdan e Bicklen (1994, p.47-50)

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] a investigação qualitativa é descritiva; [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos, [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.

Optamos neste trabalho por adotar a metodologia de estudo de caso, por entendermos que expressam uma situação concreta que atraiu nossa atenção e pelo seu significado merecem nossa reflexão e interpretação. Shulman, citado por Alarcão (2008, p.52), define o estudo de caso com as seguintes palavras:

um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente [...]. É caso porque representa conhecimento teórico [...]. Um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído.

O estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que visa à descoberta, enfatiza a interpretação do contexto, busca retratar a realidade, procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista. Lüdke e André (1986, p.17) complementam esses argumentos, afirmando:

o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com os outros casos ou situações.

Para realizar este estudo, primeiramente utilizamos a pesquisa documental e a entrevista informal, para que a partir dos dados obtidos pudéssemos constituir o resgate histórico da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão. Nossa escolha está ancorada nas colocações de Holsti, citado por Lüdke e André (1986, p.39) quando se reporta que o uso documental é apropriado

quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo [...]

Lüdke e André (1986, p.39) também enfatizando as vantagens da pesquisa documental, apontam que os documentos constituem uma fonte estável, rica e poderosa

de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Optamos pela escolha da pesquisa informal pelo fato de que nossa intenção era obter informações que apresentassem uma visão geral e identificassem alguns aspectos necessários à constituição do histórico da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão. Para realizar tal escolha nos apoiamos nos argumentos de Gil (2008, p. 111)

A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado.

Utilizamos também como instrumentos de coleta de dados ao realizarmos a pesquisa de campo, a observação estruturada, a observação não estruturada e a entrevista semiestruturada.

A observação estruturada é aquela que empregamos para verificar a frequência com que os acontecimentos ocorrem ou que certas coisas são ditas. Utilizamos a observação não estruturada quando apenas vamos observar os sujeitos e o local da pesquisa, para simplesmente registrar as diversas ocorrências. Rudio (1998, p.41 e 44) utiliza os termos observação assistemática e observação sistemática, caracterizando-as da seguinte forma

A observação assistemática é a que se realiza, sem planejamento e sem controle anteriormente elaborados, como decorrência de fenômenos que surgem de imprevisto.

A observação sistemática é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos; requer planejamento.

Fazenda (1989, p.38) assinala que a observação tem vantagens para o pesquisador, porque através dela podemos acumular

descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações.

Com relação à observação, os aspectos que foram observados se referem a alguns momentos de reuniões pedagógicas e situação de trabalho diário da escola.

Quanto à entrevista, fizemos a escolha pela forma semiestruturada porque ela permite uma proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, e, assim, a captação imediata e corrente da informação pretendida. Ainda, acreditamos ser a mais conveniente para ser utilizada com os sujeitos de nossa pesquisa, uma vez que o trabalho circunscrevia-se aos indivíduos que constroem o cotidiano escolar.

A escolha pela entrevista semiestruturada se confirma pela ênfase dada por Lüdke e André (1986, p.33 e 34)

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, [...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada; [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na

obtenção das informações desejadas; [...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente.

A situação da entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, que de alguma forma têm histórias, experiências e expectativas diferentes. Assim, essa ocasião, da realização da entrevista, requer uma situação de escuta atenta.

As questões das entrevistas foram organizadas de forma a atender os objetivos da nossa pesquisa: compreender de que forma foi recontextualizada na escola, as iniciativas de implantação de uma política de democratização da gestão encaminhada pela política educacional da Secretaria de Educação de Jaguarão; perceber os desafios enfrentados pelos gestores na implantação de uma nova forma de conduzir a escola e verificar os impactos da implantação da proposta de democratização da gestão.

Na sequência apresentamos aqueles que constituíram o campo de ação da nossa entrevista.

1.2 Sujeitos da Pesquisa

Com o intuito de analisar o processo de recontextualização da política de democratização da gestão implantada pela SME de Jaguarão, consideramos como sujeitos da pesquisa aqueles que de uma forma ou de outra transmitem à comunidade escolar as orientações e propostas apresentadas pela SME, equipes gestoras, os supervisores e os orientadores das duas escolas, bem como professores, funcionários e pais.

Inicialmente não tínhamos a intenção de estender a entrevista a funcionários, professores e pais. Foi-nos sugerido que o fizéssemos por ocasião do Exame de Qualificação do Mestrado e assim, estabelecemos que alguns fossem ouvidos. Utilizamos os seguintes critérios para a seleção das pessoas a entrevistar:

o mais antigo na escola seja professor ou funcionário; no que se refere aos pais, à condição de que fizessem parte do Conselho Escolar.

Na apresentação dos dados empíricos, designamos da seguinte forma os sujeitos da pesquisa: os diretores, D1 e D2; os vice-diretores, VCD1 e VCD2; os supervisores escolares, S1, S2 e S3; os orientadores educacionais, O1 e O2; os professores, PROF1 e PROF2; os funcionários, F1; e os pais, P1 e P2.

1.3 Escolha das Escolas

Ao realizarmos a investigação, fizemos a escolha de duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Jaguarão. Primeiramente, utilizamos como critério para a escolha das escolas, a situação geográfica, ou seja, serem urbanas e por serem diferentes, em termos de localização: uma localizada em uma zona periférica do município e a outra localizada no centro da cidade.

Outro critério por nós utilizado foi o fato de que, nestas escolas, houve mudança na equipe gestora e o grupo gestor assumiu a gestão da escola no início do ano de 2009, paralelo ao ano da implantação proposta de democratização da gestão.

No decorrer da apresentação dos dados empíricos, com a intenção de resguardar a identidade das escolas, utilizamos o recurso de representá-las com nomes fictícios. Assim, as instituições escolares estudadas foram identificadas como *Escola Municipal Inovação* e *Escola Municipal Tradição*. O pseudônimo “Inovação”, se dá pelo fato de que, pelo nosso olhar, esta escola está de ‘braços abertos’ para aceitar, adotar e por em prática propostas novas que se apresentam para melhorar o espaço escolar, construindo uma educação de qualidade e que tem por pressuposto uma gestão democrática. “Tradição” é a nosso ver a forma de caracterizar uma escola, que busca mudanças, mas que tem dificuldade de pô-las em prática, possivelmente por ainda manter vínculos com a gestão conservadora que se fez presente por longas décadas na cidade, talvez por ter em seu corpo docente, alguns

professores já em final de carreira, mas que, no entanto, são engajados nas lutas pela melhoria da qualidade do magistério público municipal.

1.4 Questões de Pesquisa

A partir das entrevistas e das observações realizadas, buscamos encontrar respostas para algumas de nossas inquietações. Nesse sentido, ao realizarmos a presente pesquisa, adotamos como questões de pesquisa: “Como os gestores concebem e se posicionam frente às propostas e ações de democratização da gestão provenientes da SME de Jaguarão?”; “Como as discussões teóricas sobre democratização da gestão são utilizadas pelo gestor em sua prática?”; “Como a política de democratização da gestão é recontextualizada em cada escola?”; “Que papel exerce o gestor na realização de ações democráticas?”; “Quais os desafios enfrentados na implantação da nova política de gestão escolar?” e “Que impactos surgiram nas escolas municipais, pela implantação de uma nova forma de gestão pública escolar?”.

A seguir apresentamos o caminho percorrido para realizar esta investigação.

1.5 O Caminho Percorrido

Inicialmente, conversamos com a Secretária de Educação, sobre a possibilidade de realizar a investigação em duas escolas municipais, o que prontamente nos foi concedido.

Em um segundo momento, entramos em contato com os gestores de algumas escolas, realizando conversas individuais, com a finalidade de inquirir sobre a possibilidade de realizar as entrevistas.

Nesse momento, encontramos algumas resistências por parte de três gestores, primeiramente, o motivo alegado era pelo fato de não gostarem de

conceder entrevistas, outro motivo apontado era a falta de tempo e, por fim, acreditamos que a justificativa para a resistência é o fato de estarmos atuando na equipe atual da SME, o que deixa os gestores preocupados e desconfiados sobre a real intenção da nossa pesquisa.

Cabe ressaltar que, com relação aos outros cinco gestores da rede municipal urbana, não houve nenhuma resistência. Assim, selecionamos pelos critérios já apresentados, as escolas *Inovação* e *Tradição*.

Após a definição das escolas, entramos novamente em contato com os gestores e solicitamos que realizassem um cronograma de agendamento das entrevistas individuais com os sujeitos da nossa pesquisa e, assim, demos início a nossa investigação.

Na Escola Inovação, entrevistamos a diretora, a vice-diretora, duas supervisoras, a orientadora, uma professora, uma funcionária e um pai.

No que se refere à Escola Tradição, realizamos a entrevista com a diretora, uma vice-diretora, uma supervisora, uma professora e um pai. Nesta escola não participaram da entrevista, duas vice-diretoras, uma supervisora e a funcionária, pois as mesmas não demonstraram interesse e assim não se fizeram presentes na data previamente marcada para essa finalidade.

As observações foram feitas durante as nossas visitas diárias às escolas, ao desempenhar nossa função de assessora pedagógica da SME. Neste sentido, presenciamos várias situações da rotina diária da escola e alguns momentos de reuniões.

A seguir, focalizamos o município de Jaguarão, contexto no qual se inserem as escolas estudadas.

2 O MUNICÍPIO DE JAGUARÃO

“Recriar uma sociedade é um esforço político, ético e artístico, é um ato de conhecimento.”

Paulo Freire

Neste capítulo apresentamos o município de Jaguarão. Para tanto, faremos um pequeno histórico sobre a cidade na qual se realiza a pesquisa, abordando aspectos históricos, culturais e políticos, para, logo a seguir, passarmos a contextualizar a Secretaria Municipal de Educação.

Jaguarão é um município brasileiro, localizado no extremo sul do país e fronteiro com a cidade do Rio Branco, no Uruguai. As duas cidades são separadas pelo Rio Jaguarão e a principal comunicação entre elas se dá através da Ponte Internacional Mauá, inaugurada em 1930.

A cidade de Jaguarão fica localizada no interior da zona sul, do Estado do Rio Grande do Sul, com uma área territorial de 2.054 km² e possui uma população estimada em 28.244 habitantes, conforme o censo de 2007.

Divergem as opiniões sobre o significado do vocábulo “Jaguarão”, para alguns seria o aumentativo português da palavra tupi “jaguar = onça”, para outros, o nome Jaguarão significa Corpo de Leão Marinho com dentes, patas e garras de tigre, o “Jagua-ru”.

Soares e Franco (2010, p.115 e 116) apresentam um texto sobre Jaguarão, extraído de uma obra de Giovani Palombini¹:

¹ Giovani Palombini, italiano que no início do século XX, chegou ao Brasil, iniciou uma grande coleta de dados estatísticos e históricos e escreveu suas impressões de viagem. Foi um emérito divulgador das coisas e do povo brasileiro. Não conseguiu, em sua vida publicar a obra que com tanto empenho escrevera. Seus netos organizaram então uma edição particular de ‘Um Retrato do Rio Grande do Sul no Início do Século XX’. O texto sobre Jaguarão foi extraído da referida obra.

Jaguarão, da qual quase não se fala ao norte de Porto Alegre e mesmo nesta Capital, é conhecida somente de nome; no entanto, é uma das mais lindas e elegantes cidades do Estado do Rio Grande do Sul. Construída na margem esquerda do rio homônimo, em extensa planície que baixa de nível só perto da água, em doce declive, foi projetada conforme toda a técnica moderna: possui belas e amplas ruas retilíneas e paralelas, largas praças e ótimos edifícios [...]

Conta à história que, em 1777, depois do Tratado de Santo Ildefonso, o município de Jaguarão, ficava em terras espanholas. Seu primeiro nome “Guarda da Lagoa e do Cerrito” se deve a um acampamento militar fundado às margens do Rio Jaguarão, em 1802.

Soares e Franco (2010, p.21 e 22), com base em relatos escritos de Carl Seidler², descrevem características de Jaguarão, como um acampamento militar:

Em Serrito suas ruas são tortas e estreitas, as casas são baixas, em parte cobertas de macega, é só apresenta uma única praça pública bonita. [...] De modo geral, o tempo que passamos em Serrito fora de serviço foi muito agradável e feliz. Os moradores eram amáveis e gentis, se bem que usassem o capote para o lado do vento e mantivessem secreto entendimento político com seus vizinhos, os moradores da província Cisplatina. A situação arriscada de Serrito pode explicar a conduta dúbia de seus moradores, pois ora estava em poder dos espanhóis, ora no dos portugueses.

Pela Resolução Régia, de 31 de janeiro de 1812, a povoação foi elevada a Freguesia, sob a denominação de “Divino Espírito Santo do Cerrito” e posteriormente foi elevada a Vila com o nome de Jaguarão, pelo decreto de 06 de julho de 1832, sendo o 12º município do estado.

Soares e Franco (2010, p.28), nos brindam com um texto de Carl Siber³, que descreve Jaguarão, em seus tempos de Vila:

² Carl Friedrich Gustav Seidler, suíço-alemão que chegou ao Brasil e se engajou no Exército Imperial para servir na campanha da Cisplatina. Carl passou quase três meses em Jaguarão, então chamada Cerrito. De retorno à Alemanha, Seidler publicou em 1835 um livro que traduzido para o português se intitulou “Dez anos no Brasil”.

³ Carl Eduard Siber nasceu na Prússia, hoje território Polonês. Contratado em 1851, como capitão de infantaria para servir ao Exército Brasileiro na guerra contra Oribe e Rosas, viajou com sua unidade em agosto daquele ano para Jaguarão. Em 1854, publicou um livro que foi traduzido para o português

Jaguarão, já de si o empório do comércio da fronteira, estava então muito movimentado pelo afluxo de numerosas famílias de castelhanos refugiados e como ponto de partida das colunas brasileiras de invasão pela esquerda, e, mesmo presentemente, acha-se em crescente florescimento, graças ao contrabando ali imprudentemente praticado. O seu aspecto é, porém, o de todas as cidades sul-americanas, com as suas ruas direitas, cortadas geralmente em ângulos retos por travessas, sem calçadas, alternadamente forradas de lameiros e seixos rolados, com a sua casaria irregular, vastas praças, igrejas por acabar e outros edifícios públicos, portas de cidades são aqui um luxo tão desconhecido como o calçamento das ruas; pior isso são os cavalos e cabras que pastam amigavelmente juntos e matilhas de cães perseguem ao desgraçado que sai de casa sem um bom rebenque.

A Vila prosperou rapidamente e tornou-se cidade pela Lei Provincial nº 322, de 23 de novembro de 1855.

Soares e Franco (2010, p.39-54) descrevem com riqueza de detalhes as características de Jaguarão, quando ela passou a categoria de cidade, para tal utilizam-se dos escritos de Michael Mulhall⁴, Rudolf Canstatt⁵ e Vicente Brande⁶.

Jaguarão é uma cidade limpa e bem construída, [...] os edifícios públicos consistem numa igreja, numa escola, quartel e alfândega. [...] A corrupção condicionada à economia escravista atravessa todas as camadas da população. As mulheres, em quase sua totalidade, apresentam baixo nível de instrução. [...] os homens gostam de participar prazerosamente da vida política, independente da sua posição social. Atualmente, Jaguarão ostenta o conservadorismo, quer dizer, se sujeita ao governo [...] Quatro clubes procuram dar conta dos entretenimentos e diversões em Jaguarão. [...] A loja da maçonaria possui na praça um edifício, agregando como sócios uma boa parte da população. [...] Jaguarão é ricamente abençoada com médicos em relação à sua população [...] O mesmo pode-se dizer dos professores, dos farmacêuticos [...] nos arredores da cidade, entre as escuras plantações dos

e reproduzido em 1915 pela revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, vol. 131 (p. 377-529), sob o título de "Retrospectiva da Guerra contra Rosas".

⁴ Michael George Mulhall, irlandês que abraçou o jornalismo. Entre 1871 e 1872 visitou o Rio Grande do Sul, dirigiu-se também à zona sul, detendo-se em Pelotas e viajou por via fluvial até Jaguarão. O texto citado foi extraído por Soares e Franco do seu livro "Rio Grande and its german colonies", traduzido e editado em 1974 pela Editora Bels, de Porto Alegre, em coedição com o Instituto Estadual do Livro.

⁵ Rudolf Canstatt, nascido na Alemanha, andejou pelo Uruguai e sul do Brasil em diversas oportunidades, adquiriu a nacionalidade brasileira, vindo a contrair núpcias em São Lourenço do Sul.

⁶ Vicente Brande era Reverendo e em 1897 foi ordenado como presbítero, para, no ano seguinte, ser enviado a Jaguarão, onde fundou a atual Paróquia de Cristo. Permaneceu em Jaguarão até janeiro de 1904, quando se desligou, por iniciativa própria, do ministério eclesial. Manteve-se afastado da Igreja, como pastor, por dezesseis anos, quando retornou àquela condição. O final de sua vida deu-se em Porto Alegre, em 1940, onde fundou a Capela da Redenção, hoje Paróquia do Redentor.

laranjais, transparecem as construções leves das chácaras que transmitem um panorama vivo e a gente não se cansa de admirar.

Jaguarão tomou parte destacada em diversos acontecimentos militares de nossa História, entre os quais a Revolução Farroupilha em 1835 e a Invasão do Uruguai de 27 de janeiro de 1865, quando 1.500 caudilhos “blancos” invadiram e saquearam a cidade, chefiados por Basílio Munhoz. Foi nesta oportunidade que Jaguarão conquistou o título honroso de “Cidade Heroica”, quando o coronel Manoel Pereira Vargas comandou a defesa da cidade.

Jaguarão desenvolveu-se cultural e economicamente, teve importantes charqueadas, acumulou riquezas e atingiu uma posição de destaque no cenário brasileiro. Dessa prosperidade da cidade, originou-se um belo patrimônio arquitetônico.

Com relação a esse aspecto, Soares e Franco (2010, p.221) nos apresentam um texto de Almiro Piúma⁷

Jaguarão era um centro abastecedor que recebia mercadorias de diversos pontos do país e mesmo do Uruguai e as encaminhava para outros centros distribuidores ou consumidores, numa constante permuta de gêneros de primeira necessidade, quinquilharias, materiais de construção, tecidos e até joias, dado que na cidade operavam duas ou três joalherias.

Nessa época, Jaguarão estava entre os maiores municípios do Rio Grande do Sul, e possuía um colégio eleitoral considerável, o que proporcionava um status político importante. Podemos citar a figura do jaguarense Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, que foi Senador e posteriormente Presidente do Estado do Rio Grande do Sul.

Com relação à cultura, no final do século XIX, algumas das grandes Companhias de Teatro e Ópera da Europa que vinham para o Brasil, chegavam pelo

⁷ Almiro de Lima Piúma nasceu em Jaguarão. Homem de boas leituras incursionou pela literatura e escreveu crônicas, poemas, sínteses biográficas e narrações históricas sobre Jaguarão, de grande valor documental e literário. Foi Vice-Prefeito, em 1951, pela “Coligação Partidária Jaguarense”, integrada pelos extintos partidos PSD, UDN, PL, PTB e PRP. Foi membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

Uruguai, passando em Montevideu e entravam no país por Jaguarão, onde ficavam de dois a três meses para cumprir com os trâmites burocráticos.

Devido a esse fato, a comunidade local, através de grandes proprietários rurais e empresários, resolveu construir um teatro. Assim, foi erguido um dos mais belos Teatros do Rio Grande do Sul, o Teatro Esperança, com 42 camarotes, 278 cadeiras de plateia e uma galeria que podia contar com mais de trezentas pessoas (atualmente tombado pelo IPHAN), e, na época, já considerado uma das melhores acústicas do Brasil.

O município de Jaguarão é conhecido pelos seus prédios antigos, com fachadas conservadas e por suas belas portas, todas trabalhadas e originais. Dentre seus pontos turísticos, ressaltamos o Teatro Esperança (terceiro do estado) e que atualmente encontra-se em restauração; o Mercado Público e o prédio do antigo Fórum, que foram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico do Rio Grande do Sul. Podemos destacar também a Igreja Matriz do Divino Espírito Santo que tem os seus altares esculpidos a mão e o Parque Dr. Fernando Corrêa Ribas, localizado no Cerro da Pólvora e onde estão localizadas as ruínas da antiga Enfermaria Militar.

Soares e Franco (2010, p.52-53) elucidam o quão grande era a antiga Enfermaria Militar, e para tal, apresentam um texto de Francisco da Cruz Junior⁸:

O Edifício da Enfermaria é formado de duas frentes perpendiculares coroadas por uma platibanda de balaústres. Na frente principal tem doze janelas e o portão principal. A frente lateral é simples e tem dez janelas rasgadas e três fingidas. Ao entrar temos a esquerda o corpo da guarda e mais três salas; à direita tem três salas e no canto uma sala com duas janelas para a frente, três para o lado e uma porta para o passadiço. Há nas paredes mestras, que dão para o passadiço, oito janelas; no extremo do passadiço há um quarto que serve de latrina. No pátio está a caixa d'água, da qual duas faces têm de ser caiadas, e a sala mortuária.

⁸ Francisco da Cruz Ferreira Junior era Capitão do Corpo de Engenheiros do Exército Brasileiro. No Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, consta um ofício do Capitão apresentando orçamento para caiação e substituição de vidros na Enfermaria Militar de Jaguarão. A construção da Enfermaria fora concluída em 20/01/1883, mas, no mesmo ano, em abril, sofrera graves danos em consequência de um temporal. O relatório do Cap. Ferreira Junior tem a data de 19/01/1884 e apresenta uma descrição pormenorizada da Enfermaria.

Por várias circunstâncias e conjunturas a cidade de Jaguarão vai regredindo economicamente e, a partir do século XX, vai se transformando em uma pequena cidade sem maior expressão econômica e política no estado, mas conservando um patrimônio arquitetônico invejável.

Jaguarão possui um patrimônio de casarios tombados e catalogados muito expressivo e a partir daí tem-se vislumbrado um novo momento para Jaguarão. A Cidade Heroica⁹ está no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)¹⁰ das Cidades Históricas, o que conduz um novo olhar do município sobre a Educação Patrimonial.

Nas zonas de fronteira, o comércio ora oscila para um país, ora para outro. Devido a este fato o município de Jaguarão, a partir das décadas de 80/90, do século XX, começa a vivenciar uma crise econômica no que se refere mais especificamente ao comércio. Com isso, um grande desemprego desencadeia-se em ambas as cidades (Jaguarão/Brasil e Rio Branco/Uruguai).

Em 2005, com a chegada dos *free shops*, em Rio Branco/Uruguai, esta fronteira ficou mais movimentada. Jaguarão passou a fomentar a sua rede hoteleira e alguns setores melhoraram, embora o comércio tenha se mantido estático.

Podemos dizer que Jaguarão está à sombra da cidade vizinha de Rio Branco, a qual graças aos *free shops*, mantém um comércio ativo, nos quais os lojistas e empregados, são muitas vezes jaguarenses. Soares e Franco (2010, p.149) afirmam esse fato fazendo referência ao texto de Carbajal¹¹: “*Conforme o*

⁹ Codinome de Jaguarão.

¹⁰ O Programa de Aceleração do Crescimento das Cidades Históricas (PAC) é um programa do Governo Federal, que inclui instituições federais e estaduais, para apoiar o desenvolvimento, a recuperação e a revitalização das cidades históricas do Brasil. O objetivo do Programa, conforme o presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Luiz Fernando de Almeida, é criar uma política pública permanente visando o desenvolvimento dessas cidades. O PAC das cidades históricas tem como método estimular os governos apresentarem propostas para preservação de forma qualificada desses patrimônios.

¹¹ Miguel José Carbajal, de nacionalidade uruguaia, tinha vocação natural para o jornalismo, com apenas 18 anos ingressou na redação do jornal capitalino *El Pais*. Na década de 80 recebeu seu diploma de Advogado. Num breve estágio de sua vida, foi professor da Universidade do Trabalho do Uruguai. Especialista em artes plásticas voltou-se principalmente para a pintura. Era conhecido em Jaguarão pelos artigos publicados de crítica no *El Pais* sobre a obra do pintor uruguaio (filho de pai jaguarense) Claudio Silveira Silva.

andar das coisas, as oportunidades de compras dançam entre Jaguarão e Rio Branco. No recém-inaugurado MERCOSUL, as vantagens beneficiam atualmente a Rio Branco”.

Outro fator que contribuiu para mudar o aspecto da cidade foi a chegada da Universidade do Pampa (UNIPAMPA), no ano de 2006, que oferece os Cursos de Pedagogia e Letras, e agora conta com mais dois novos cursos, História e Tecnólogo em Turismo, com ênfase no patrimônio.

Aliado a estes fatos delinea-se o Museu do Pampa (Centro de Interpretação do Pampa), nas ruínas da Enfermaria, o qual será um referencial para a América Latina. Há também dois relevantes empreendimentos firmados: a construção de uma nova ponte que ligará Brasil e Uruguai em uma nova rota e a reforma da bela Ponte Internacional Mauá.

Para alguns, o fato de Jaguarão ter ficado à margem do progresso contribuiu de certa forma para que ficasse tão preservado, sem fábricas, sem construção de arranha-céus e, assim, hoje temos uma arquitetura visível a todos, com probabilidade de um desenvolvimento sustentável.

Soares e Franco (2010, p.150), com relação a este fato, confirmam o exposto acima, utilizando como referência o texto de Carbajal:

Jaguarão é um exemplo de pequena cidade que soube, apesar de vários embates, preservar um posto cultural de avanço no sul do Brasil. Pelo número de edifícios e seu estado de conservação, teve lugar de destaque no patrimônio do estado do Rio Grande de construções provenientes da segunda metade do século XIX. O estilo neoclássico que mediatamente alterna com o barroco português inculca esquemas que se podem detectar em traços de Bagé. Mas é a unidade o que se destaca, a coerência de seu sítio histórico, o respeito que conseguiu infundir essa cenografia urbanística no ânimo irreverente de arquitetos que a partir da liberdade conceitual dos “cinquenta” modernizaram qualquer coisa que tivesse um cimento por baixo. O que pôs obstáculos ao crescimento econômico de Jaguarão lhe assegurou a inalterabilidade de um perfil que hoje permite vendê-la turisticamente como a “Ouro Preto” do sul.

Tendo em vista o exposto, o município de Jaguarão, vem apresentando mudanças não só no cenário político, mas também no que se refere à educação, à cultura e ao turismo.

Após essa breve explanação histórica do município de Jaguarão e, para melhor compreendermos o contexto local de nossa pesquisa, passaremos nos parágrafos seguintes a apresentar o resgate histórico que realizamos acerca do trabalho recente da Secretaria Municipal de Educação.

3 RELEVOS DA HISTÓRIA RECENTE DA SME DE JAGUARÃO

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”

Paulo Freire

Os seres humanos são, por natureza, contadores de histórias e parte do conhecimento tem passado de geração em geração através de histórias, porque as histórias têm em si toda uma série de conceitos, de valores e de significados.

Assim, neste capítulo, vamos registrar alguns aspectos da Secretaria Municipal Educação de Jaguarão, buscando reconstruir parte de sua história. Paralelamente, procuraremos estabelecer relações com a história da educação nacional, com a finalidade de situar o leitor quanto ao momento político de cada período descrito.

Escrever sobre a história da SME de Jaguarão não foi tarefa fácil, uma vez que não encontramos registros escritos, nem documentos, sobre o histórico da educação municipal. Assim, nesta parte do trabalho, passamos a narrar os fatos por nós coletados, com o intuito de contribuir para deixar o texto ‘rico’, como merece uma ‘boa história’.

Para organizar este texto, buscamos como fonte de pesquisa jornais da cidade e conversamos com ex-secretários de educação e outras pessoas que nos ajudaram a compor e registrar alguns aspectos da história recente da Secretaria de Educação¹².

¹² Realizamos leitura em todos os jornais *A Folha* da época de 1950 a 1980, disponíveis na Biblioteca Pública Municipal, e estabelecemos uma conversa informal com professores que atuaram na SME em algum dos períodos contemplados em nossa pesquisa.

Cabe ressaltar que algumas pessoas se recusaram¹³ a fornecer as informações, o que, inevitavelmente, a nosso ver, faz com que haja falhas ou lacunas nos registros que seguem nos próximos parágrafos. Outro aspecto que merece ser salientado é que tivemos autorização para colocar os nomes reais no nosso texto. Assim, começamos a nossa história...

Conforme relatos, de 1950 a 1972 a educação do município de Jaguarão era organizada e administrada pela Divisão Municipal de Ensino Primário (DMEP) e quem respondia pela função era o Coordenador do Grupo de Supervisão (CGS) da Divisão Municipal de Ensino Primário.

Obtivemos como informação, através de jornais antigos da Biblioteca Pública Municipal, que as seguintes professoras ocuparam o cargo de Coordenadoras do Grupo de Supervisão da DMEP¹⁴: Iracema Gonçalves Machado (de 1950 a 31/12/1951); Afonsina Affonso Silveira (de 01/01/1952 a 31/12/1955); Iracema Gonçalves Machado (de 01/01/1956 a 31/12/1959); Afonsina Affonso Silveira (de 01/01/1960 a 31/03/1965); Maria Eloisa de Oliveira Timm (01/04/1965 a 31/12/1969) e Miraci Porto da Silva (01/01/1970 a 19/05/1973).

A partir de 1972, o Jornal *A Folha* registra a presença da Secretaria de Educação e Cultura, na administração municipal. Dessa forma a professora Miraci Porto da Silva, primeiramente atuou como Coordenadora do Grupo de Supervisão e posteriormente passou a exercer o cargo de titular da Secretaria Municipal de Educação.

Conseguimos obter os seguintes registros, os quais elencam os professores que exerceram a função de Secretários de Educação Municipal¹⁵: Maria do Carmo Corrêa Mirapalheta (de 20/05/1973 a 13/11/1979); Wanda da Silva Ferreira (14/11/1979 a 15/03/1985); Ceni Soares Dias (01/04/1985 a 31/12/1985); Vera Diná Silva dos Reis (01/01/1986 a 31/12/1988); Maria Amélia Bretanha Jacques

¹³ A recusa se deu devido a questões políticas e pelo fato da pesquisadora atuar na SME, durante o período em que esta investigação estava sendo realizada.

¹⁴ As professoras eram escolhidas pelo Prefeito, levando em consideração tanto questões relacionadas à política, quanto à titulação acadêmica.

¹⁵ As trocas de Secretárias ocorreram, em algumas situações, em função de períodos eleitorais e, em outras, por remanejamentos realizados pelo Prefeito da época, no que se refere aos Secretários que compunham o governo.

(01/01/1989 a 16/04/1991); Vera Diná Silva dos Reis (17/04/1991 a 31/03/1992); Isolda Camerini Corrêa Péres (01/04/1992 a 31/12/1992); Vania Miriam Peres Rodrigues (01/01/ 1993 a 31/12/1996); Henrique Edmar Knnor Filho (01/01/1997 a 31/03/2000); Isolda Camerini Corrêa Péres (01/04/2000 a 01/10/2000); Henrique Edmar Knnor Filho (02/10/2000 a 27/08/2003); Maria Elisa Silveira de Silveira (08/09/2003 a 07/06/2004); Maria Amália Gonçalves Peres (10/07/2004 a 31/12/2005); Dardo Marques Acosta (02/01/2006 a 31/12/ 2008); Maria da Graça Souza (01/01/2009 a 01/05/2009); Roseli Calvetti Souza (01/05/2009 a setembro de 2009) e Maria da Graça Souza (outubro de 2009 até hoje).

No Jornal *A Folha*, de 04/05/1974, a capa apresenta a manchete: “Implantação do Plano de Carreira para o Magistério Público Municipal”, mas na reportagem apenas é informado que a Secretária de Educação e Cultura, professora Maria do Carmo Corrêa Mirapalheta, estava estudando o referido documento, portanto não se obteve dados mais precisos, sobre o andamento da construção do referido Plano.

Na capa do Jornal *A Folha*, de 16/04/1977, a manchete era “Inauguração do Sampaio (patrono da infantaria e herói nacional)”. A reportagem segue: “localizada no corredor das tropas, foram destacadas duas professoras que trabalharão em turnos alternados, pois, devido à capacidade da escola, somente o primeiro ano deverá funcionar, com dois turnos de 35 alunos cada um”. Na mesma capa há a reportagem da Secretária de Educação e Cultura do Município Maria do Carmo Corrêa: “com o funcionamento desta escola o município passa a contar com uma rede de cinco estabelecimentos de ensino, que atuam dentro do perímetro urbano, cobrindo assim grande parte da periferia da cidade e, conseqüentemente, atingindo pessoas de poucos recursos financeiros, vindo daí a facilitar a erradicação do analfabetismo em Jaguarão”.

Nos próximos itens, abordaremos alguns aspectos da história da educação municipal de Jaguarão. Os períodos foram organizados sequencialmente de acordo com a época em que cada secretária entrevistada esteve como responsável pela Secretaria de Educação.

Cabe destacarmos que os períodos da história recente da SME, apresentados nos próximos parágrafos, apresentam lacunas temporais, devido à

dificuldade da pesquisadora, em obter informações com alguns ex-secretários e/ou outras fontes.

3.1 A década de 50

Os anos 50 se caracterizaram por uma profunda modificação na sociedade brasileira. Nesta década, o Brasil inicia os primeiros passos para entrar no caminho do desenvolvimento econômico. Foram anos marcados por grandes avanços científicos, tecnológicos e de mudanças culturais e comportais.

Este foi também um período de intensa movimentação política. Os grupos sociais começaram a se organizar em associações, sindicatos e partidos, dando o “chute” inicial do que seriam as grandes mudanças ocorridas nos anos 60.

A rede pública de ensino cresceu substancialmente nos anos 40 e 50 e os setores mais democráticos da sociedade engajaram-se em sua defesa. Por outro lado, os donos das escolas particulares lutavam pelo ensino privatizado.

Assim, por volta de 1956, os debates entre os defensores da escola pública e os da escola particular ficaram cada vez mais acentuados, o que gerou momentos de intensas discussões ideológicas na sociedade.

No cenário municipal de Jaguarão, ao realizar a pesquisa, em jornais locais e nas conversas com professores que atuaram na época, não foi possível encontrar muitos dados precisos e fundamentados sobre a educação em Jaguarão, na década de 50.

Obtivemos através da professora Wanda Ferreira, a informação de que no ano de 1955, a DMEP inaugurou a Escola Municipal Canto e Mello, que atendia os alunos oferecendo apenas o ensino primário. A Escola ficava localizada no interior do município, em uma granja particular, na localidade Bretanha, no segundo subdistrito de Jaguarão.

A professora Wanda Ferreira, durante o seu relato contou-nos que em 1956, não havia escolas municipais na cidade, mas sim “aulas municipais” esparsas, isto é, salas sem estrutura (algumas não tinham banheiro), localizadas em algumas regiões da cidade e que atendiam as crianças oferecendo o Ensino Primário. Nas palavras da professora Wanda Ferreira: *naquela época tinha aulinhas esparramadas por aqui, por ali, por acolá, que eram chamadas de escolas municipais.*

Na Prefeitura, na década de 50, havia dois órgãos encarregados de cuidar da educação municipal a DIMEP e a SEDEP (Setor Estadual de Desenvolvimento e Expansão Política Municipal). Durante essa década, o cargo de Coordenadora do Ensino Municipal era ocupado tanto pela professora Iracema Gonçalves Machado, como pela professora Afonsina Affonso Silveira. Como explicou a professora Wanda: *ora era uma, ora era a outra [...] elas ficavam assim [...] dividindo a coordenação da DIMEP [...] as duas disputavam o cargo [...] mas se respeitavam [...] elas tinham um bom relacionamento, apesar dessa disputa.*

Assim, a DMEP esteve sob a coordenação da professora Iracema Gonçalves Machado nos anos de 1950 a 1951 e de 1956 a 1959 e a professora Afonsina Affonso Silveira foi Coordenadora do Grupo de Supervisão da DMEP, nos anos de 1952 a 1955.

Esses fatos nos revelam que na década de 50, a educação municipal em Jaguarão, em alguns aspectos, não acompanhou o mesmo ritmo da Campanha de ampliação da rede pública nacional.

Dando continuidade à atividade de resgate histórico da SME de Jaguarão, e devido à dificuldade de obtermos informações para registrarmos de forma detalhada cada período, passaremos a focalizar, no próximo item, dados coletados acerca da década seguinte.

3.2 A década de 60

Primeiramente, vamos nos reportar a alguns aspectos políticos e educacionais, que aconteciam no Brasil, durante a década de 60.

No início dos anos 60, o Brasil deixou de ser efetivamente um país predominantemente agrícola e a industrialização passou a ganhar espaços maiores no cenário do desenvolvimento econômico do país. Essa mudança na economia, de alguma forma também atingiu a educação nacional.

Nesse cenário de mudanças, a Campanha de Defesa da Escola Pública passou a ser organizada sob a hegemonia dos liberais, mas foi através dos socialistas que a campanha saiu do âmbito das classes médias e atingiu as classes populares.

Em 1961, a Campanha pela Escola Pública atingiu o seu apogeu e depois de tantos debates, foi aprovada a LDBEN. No entanto, a Lei nº 4.024/61 dava apoio à iniciativa privada, facilitando a sua expansão, principalmente para os níveis secundário e superior, oferecendo subsídios em forma de bolsas de estudo e auxílio financeiro para a manutenção da infraestrutura dessas escolas.

Utilizando as palavras de Ghiraldelli Jr. (2001, p.117), a Lei 4.024/61:

garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que representou o asseguramento de que verbas públicas poderiam ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus.

A aprovação da LDBEN abalou as forças progressistas e motivou os estudantes universitários, principalmente nos quatro primeiros anos da década, a organizarem campanhas de educação popular.

Em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação e no mesmo ano, esse Conselho aprovou o Plano Nacional de Educação, que além de obrigar o governo a investir 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União, apresentava dentre outras metas, a expansão de matrículas no ensino primário para crianças dos sete aos catorze anos e a necessidade de formação aos professores leigos.

No entanto, cabe destacar que nem a LDBEN e nem o Plano Nacional de Educação, conseguiram resolver o problema da democratização do ensino.

No seio desse movimento surgiu a Pedagogia Libertadora, originária do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Segundo a Pedagogia Libertadora, a educação e a escola colaboravam para a situação de mutismo do povo e classificou a educação convencional como “bancária”. Ghiraldelli Jr. (2001, p.123 e 124) explicita que:

A Pedagogia Libertadora insistia na ideia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador “ombreado com os oprimidos”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do “homem novo”. Essa educação, ao contrário da “educação bancária”, deveria problematizar as situações vividas pelos educandos...

A Pedagogia Libertária, em pouco tempo, deixou de ser a interlocutora frente à Pedagogia Tradicional. Após o Golpe Militar de 64, que truncou várias experiências educacionais, barrou os movimentos de educação popular e extinguiu o Plano Nacional de Educação, nasceu outra tendência: a Pedagogia Tecnicista, que se tornou a teoria educacional oficial, nos anos 60 e 70.

Após 1964, a política educacional passou a descontentar não somente as classes populares e os setores médios, mas também as elites e classes altas da sociedade que haviam dado apoio ao golpe. A ditadura militar sufocava as organizações da sociedade civil e controlava os aparelhos privados de hegemonia como jornais, revistas, escolas, sindicatos, etc.

No governo do General Castello Branco (1964 a 1969) foi desencadeada a repressão aos movimentos estudantis o que levou o governo a extinguir a UNE (União Nacional dos Estudantes) e as demais entidades representativas.

Ghiraldelli Jr. (2001, p. 168) fazendo referência ao cenário político do país infere: “assim é que o próprio governo, por lei, instituiu anualmente Conferências Nacionais de Educação, convocadas pelo MEC e frequentadas por dirigentes de ensino previamente escolhidos. Foram realizadas quatro conferencias entre 1965 e 1968”.

Entre os anos de 1964 e 1968, o MEC, assinou doze acordos internacionais (MEC/USAID¹⁶), com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira. Esses acordos foram tomados como diretriz das reformas educacionais no período pós-1964.

A ditadura militar gerou muitas reformas no ensino, em 1967 foi criado o MOBRAL e em 1968, foi aprovada a Lei 5.540, que tratava mais especificamente das reformas no ensino universitário, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

No final do ano de 1968, no governo do General Costa e Silva, foi editado o Decreto-lei 477, que ditava uma legislação antidemocrática e que em todos os sentidos desrespeitava a cidadania. Esse decreto espalhou repressão e terror também às redes de ensino. Ghiraldelli Jr. (2001, p. 179) comenta:

O artigo primeiro desse Decreto denominou 'infração disciplinar' de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular, o 'aliciamento e incitamento à greve'; o 'atentado contra pessoas, bens ou prédios'; 'os atos destinados à organização de movimentos subversivos'; a confecção ou simplesmente a distribuição ou a retenção de 'material subversivo'; o sequestro; o uso do recinto escolar para 'fins de subversão'.

Enfim, esses foram alguns dos aspectos que deixaram muitas marcas na educação escolar nacional, na década de 60.

Na sequência, após este breve resgate histórico e com o propósito de reconstituir a história da Secretaria Municipal de Educação, na década de 60, passaremos (nos próximos parágrafos) a registrar alguns dados obtidos através de nossa pesquisa.

No início dos anos 60, a Coordenadora de Ensino Municipal na DMEP foi a professora Afonsina Affonso Silveira, que ficou neste cargo de 1960 até 1965. Devido ao fato da pesquisadora não ter obtido dados e nem informações da educação municipal desse período, passaremos a focalizar, a seguir, alguns dados do período compreendido entre os anos de 1965 a 1969.

¹⁶ Agência norte-americana – *Agency for International Development* (USAID).

3.2.1 A educação municipal de 01/04/1965 a 31/12/1969

Nesta parte do trabalho, o relato da professora Maria Eloisa de Oliveira Timm constituiu-se a principal fonte de dados. A docente mencionada atuou como Coordenadora do Grupo de Supervisão da DMEP (de 1965 a 1969), durante a administração do prefeito¹⁷ Dr. Rubens Gonçalves Marques (representando o partido conservador - ARENA¹⁸), que tinha como vice-prefeito Afonso Pinto Filho (representando o partido de oposição – MDB¹⁹).

A professora entrevistada relatou-nos que a DMEP, nesse período, funcionava em duas antessalas do Gabinete do Prefeito, na Prefeitura Municipal e que apenas duas professoras trabalhavam nesse espaço. Para a docente Eloisa esse foi um fato interessante, porque significava um progresso, um avanço, e explicou que nos anos anteriores, a DMEP tinha outra estrutura. Utilizando as palavras de Eloisa Timm: *é que tanto no período da professora Iracema Gonçalves Machado quanto no período da Afonsina Affonso Silveira, enquanto Coordenadoras da DMEP, ambas trabalhavam sozinhas, não havia mais ninguém na DMEP para auxiliar no trabalho.*

Relatou-nos a professora Eloisa, que na época em que exerceu o cargo de Coordenadora do Grupo de Supervisão a professora Afonsina também atuava na DIMEP. Nas palavras da entrevistada: *a D. Afonsina e eu éramos paralelas, eu exercia a função, mas a D. Afonsina também exercia.*

A professora Eloisa, que tinha vínculo com a Rede Estadual, foi cedida ao Município, para atuar na DMEP, devido a sua formação.

Relatou-nos, ainda, a professora, que havia muitas escolas rurais, em torno de vinte, mas não recorda o número exato. No entanto, fez questão de enunciar as

¹⁷ Por ser considerada zona de segurança nacional, em Jaguarão os prefeitos eram indicados pelo governo estadual.

¹⁸ Aliança Renovadora Nacional – ARENA foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe Militar de 1964. A ARENA era um partido predominantemente conservador.

¹⁹ Movimento Democrático Brasileiro – MDB foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a função de criar uma corrente oposicionista ante o poderio governista da ARENA. O MDB, através de sua multiplicidade ideológica se caracterizou por fazer enfrentamentos ao poder militar.

que conseguia lembrar o nome e a localidade. Assim, citou as seguintes escolas rurais: na localidade Pedras Brancas, havia a Escola Professora Luiza; na granja Silvia, a Escola Silvia Ferreira; na granja Bretanha, a Escola Lauro Ribeiro; na localidade São Luiz, a Escola Pompílio Almeida Neves; Escola João Azevedo, no Cerro do Matadouro e outra escola, a Escola Alcides Pinto (que ela não soube indicar, na oportunidade, a localidade). Na cidade havia três escolas da rede municipal: a Escola Marcilio Dias, a Escola Manoel Pereira Vargas e a Escola Padre Pagliani.

As escolas rurais tinham um grande número de alunos, eram multisseriadas e atendiam ao primário, que contemplava da 1ª a 5ª série. Eloisa Timm recorda que precisou na época abrir uma escola rural, devido ao grande número de alunos que havia na localidade, mas não lembra qual foi a escola.

Informou-nos a professora que os diretores das escolas urbanas (na década de 60) eram escolhidos pelo prefeito e ficavam desempenhando essa função por tempo indeterminado, ou seja, até quando o prefeito achasse necessário.

As escolas da sede contavam com a presença dos professores e da diretora, que desempenhava várias tarefas dentro da mesma. Algumas escolas da sede contavam com uma funcionária que realizava o serviço de limpeza. Tal não acontecia na zona rural, onde a professora, além de dar aulas, tinha que realizar as atividades burocráticas, como o registro das notas, e também era responsável por limpar a escola e fazer a merenda.

Outro fato relatado pela professora Eloisa é que a DMEP, na década de 60, preparava as provas para os professores e estes apenas as aplicavam. Afirmou a docente: *na época da Iracema e da Afonsina as provas eram distribuídas mais de uma vez durante o ano, mas quando fui Coordenadora, nós elaborávamos e entregávamos as provas só no final do ano.* A explicação para isso é que na época, os professores que lecionavam, recebiam o apoio constante da DMEP.

Explicou-nos Eloisa, que na década de 60, não havia concurso, para atuar como professor. Na DMEP, havia uma lista de nomes de pessoas interessadas²⁰ em

²⁰ Estas pessoas, na maioria mulheres, moravam na zona rural, em locais próximos a alguma escola; tinham pouca formação (algumas só o primário), e se dispunham a lecionar como forma de ajudar no sustento de sua família e serem reconhecidas como professoras, profissão de destaque para a

atuar na docência, e, quando fosse necessário, essas pessoas eram chamadas e, com o consentimento do prefeito, passavam a exercer a atividade de professor.

A entrevistada enfatizou que os professores da época eram muito dedicados e interessados, faziam um excelente trabalho, procurando fazer o máximo para atender a tudo que lhes competia da melhor forma possível.

A DMEP mantinha uma ótima relação com todas as escolas e, em julho, no período de férias, eram organizados grupos de estudos e cursos de formação com os professores. Esses cursos eram ministrados por professores que já haviam concluído o Curso Normal ou por professores que tinham curso superior (o que era raro para a época, no município). Os momentos de formação eram organizados e planejados de forma a atender as dificuldades que os professores apresentavam.

Na DMEP, no período de 1965 a 1969, trabalhavam apenas duas pessoas que procuravam dar conta de todas as atividades, como visitar as escolas, verificar cadernos de planos, planejar os cursos de formação e resolver os problemas das escolas.

Percebemos na fala da professora Eloisa Timm, que, no período ditatorial, havia todo um movimento de repressão e controle por parte do governo, e que, em Jaguarão, por ser uma cidade de latifúndios e de 'coronéis', havia também, pela DMEP e pelo próprio prefeito da época, um controle intenso com relação à escolha dos professores e dos diretores das escolas urbanas.

Fica evidente, também, que a DMEP tinha a tarefa de vigiar inclusive o que era cobrado pelos professores aos alunos, uma vez que elaborava as provas que seriam aplicadas a todos os alunos.

Percebemos como ponto importante à nossa pesquisa, o relacionamento que a DMEP tinha com as escolas e com os professores, que, de certo modo, buscava diminuir e/ou romper com a forma repressiva como eram tratados os professores nesse período de ditadura militar no país.

sociedade, na época. Eram escolhidas pelo representante do poder executivo, levando em consideração a sua formação, zona de moradia e por questões de afinidades com o Prefeito ou com a Coordenadora do Grupo de Supervisão da DMEP.

Na continuidade do nosso texto, passaremos a focar as décadas seguintes, resgatando alguns fatos da educação nacional e da educação da rede municipal de Jaguarão, nesse período.

3.3 As décadas de 70, 80 e 90

Nossa intenção, inicialmente, é ajudar o leitor a relembrar fatos da história do país com relação a aspectos políticos e educacionais, para na sequência apresentar o histórico da educação municipal de Jaguarão.

Nas décadas de 70 e 80, o país continuava vivenciando a Ditadura Militar, iniciada em 1964 e que teve seu fim em janeiro de 1985.

Nos anos de 1969 a 1974, o país estava sob o comando de Emílio Garrastazu Médici, período de maior repressão da ditadura. Prisões, torturas, grupos de extermínio eram comuns, havia uma severa censura a livros, filmes, músicas e liberdades individuais.

Na metade da década de 70, o general Ernesto Geisel, que governou o país de 1974 a 1979, começou um lento processo de transição rumo à democracia. Geisel tinha como base de governo a abertura política lenta, gradual e segura. Seu governo gerou muita insatisfação popular e em 1978, o então presidente acaba com o AI-5 e começa a trilhar os passos para a volta da democracia no país.

Em 1979, João Baptista Figueiredo assumiu o país e o governou até 1985, foi o último general-presidente a governar o Brasil. Figueiredo decretou a “lei da anistia”, dando o direito de retorno ao Brasil para artistas, políticos e outros cidadãos brasileiros que foram exilados por crimes políticos e o pluripartidarismo foi restabelecido, dando possibilidade de retorno a muitos partidos políticos.

Ghiraldelli (2001, p. 163), sobre a educação nacional nesse período histórico infere:

O período ditatorial se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do

ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

A situação política em que se encontrava o país nesse período, exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava em mudanças na legislação que regulava esse setor.

O governo tinha a intenção de continuar garantindo a ordem socioeconômica, mas entendia não ser necessário editar totalmente uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, durante o período ditatorial, foram elaboradas reformas no ensino. Na década de 70, partindo da Lei nº 5.540/68, foi aprovada a nova LDB, no ano de 1971, a Lei 5.692/71, que tratava mais especificamente da alteração do ensino primário e médio, que passou a denominar-se ensino de primeiro e segundo graus. Pela nova LDB/71, o curso primário e o ciclo ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender as crianças com idade entre sete e catorze anos. Assim, este nível de ensino passou a ser ministrado de forma seriada, obrigatória, gratuita e com duração de oito anos; as disciplinas do 'núcleo comum' passaram a ser organizadas em apenas três áreas: "Comunicação e Expressão", "Estudos Sociais" e "Ciências"; o 2º grau tornou-se integralmente profissionalizante, com a finalidade de formar técnicos para as indústrias, e a Escola Normal que tinha por objetivo a formação de professores de 1ª a 4ª série foi transformada em "Habilitação Magistério".

A Lei 5.692/71, no entanto, manteve os mesmos objetivos educacionais presentes na Lei 5.540/68. A reforma resultante dessa legislação alterou sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor. Saviani (1997, p.32) referindo-se a esse aspecto da nova LDB infere: "mas, se a proclamação dos objetivos revela continuidade, é preciso considerar que, no que diz respeito à estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, ocorreu uma ruptura.". Ruptura percebida na forma de organizar e de executar os serviços educacionais.

Após 1974, a sociedade civil passou a se reorganizar, tentando romper com as amarras da ditadura. Algumas organizações se fortaleceram e se reestruturaram como: a UNE, entidades de jornalistas, intelectuais, educadores, entre outras, e a

educação nacional passou por novas modificações. A organização dos educadores em associações de diferentes tipos, iniciadas em meados da década de 70 se estenderam ao longo dos anos 80.

A década de 80 no Brasil foi um período de significativas mudanças e de novos ordenamentos no quadro político da sociedade. O início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e política. No entanto, o país embora vivenciasse essa efervescência de mudança, convivia com grandes contrastes sociais e econômicos, fruto de um modelo de sociedade extremamente excludente.

É nesse contexto que nos anos 80, surgem novos atores no cenário político e social, através de organizações de sindicatos, associações científicas e comunitárias. Neste quadro, as organizações de educadores adquirem fortalecimento.

As organizações dos educadores puderam ser caracterizadas por dois aspectos distintos. Utilizando as palavras de Saviani (1997, p.33) esclarecemos:

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada através de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre à busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente e dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 80 e penetram nos anos 90.

Essa mobilização repercutiu também no âmbito da política educacional e foi impondo cada vez mais a exigência de modificar por inteiro o delineamento da educação nacional.

A profissionalização universal do ensino de segundo grau enfrentou vários percalços, e em 1982 foi aprovada a Lei 7.044/82, no governo do General João Baptista Figueiredo, que substituiu a “qualificação para o trabalho”, prevista na Lei 5.692/71, por “preparação para o trabalho”, desobrigando o ensino de 2º grau da

profissionalização. Com relação à aprovação da Lei 7.044/82, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 187) tece um comentário:

O ato do general Figueiredo, que extinguiu a profissionalização obrigatória, não demonstrou apenas o reconhecimento da falência da política educacional da ditadura militar; mais que isto, tal ato foi um exemplo de reconhecimento tardio do distanciamento do governo de todos os setores sociais, [...]

Nos últimos anos do governo militar, o Brasil apresentava vários problemas, a inflação era alta e a recessão também. Enquanto isso, a oposição ganhava terreno com o surgimento de novos partidos políticos e com o fortalecimento dos sindicatos.

Em 1984, políticos de oposição, artistas, professores e milhões de brasileiros participaram do movimento “Diretas Já”. Esse movimento era favorável à aprovação de uma emenda que garantiria eleições diretas para presidente, naquele ano. Para decepção do povo, a emenda não foi aprovada pela Câmara dos Deputados e em janeiro de 1985, foi escolhido o deputado Tancredo Neves, para ser o presidente do país; era o fim do regime militar.

Contudo, Tancredo Neves, não chegou a assumir a presidência, porque adoeceu e acabou falecendo antes de assumir. No seu lugar assume o vice-presidente José Sarney, que governou o país até 1990.

A partir de 1986, a comunidade educacional se mobilizou em torno do tratamento que seria dado à educação, na organização do que seria a nova Constituição Federal e a nova proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujos estudos tiveram início em 1987. A nova Constituição Federal foi aprovada em 1988, estabelecendo princípios democráticos no país.

No final da década de 80 e durante os anos 90, o país apresentou crescimento econômico de alguns setores, mas paralelo houve um regime inflacionário permanente, bem como ocorreu um processo de concentração de renda, de capital e de mercado. Aliado a esses aspectos houve um agravamento dos problemas da educação escolar nacional, e pode ser citado como exemplo o rebaixamento da escolarização da população e queda na frequência e permanência do estudante na escola. (Hilsdorf, 2003, p.127)

O primeiro projeto da nova LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, e, em 1989 recebeu emendas, projetos e sugestões de diferentes tipos. Em 1990, iniciou o processo de negociação e votação que obteve aprovação unânime, transformando-se no substitutivo da Comissão. Utilizando as palavras de Saviani (1997, p. 70): “a trajetória da nova LDB prosseguia, devendo passar por novas e insuspeitadas vicissitudes”. Do ano de 1990 a 1993, o substitutivo passou por um longo percurso na Câmara dos Deputados, quando retornou às comissões; e, em 1994 deu entrada no Plenário do Senado.

Durante esse período de ‘idas e vindas’ do Projeto da LDB, o contexto político e a correlação de forças do país e da Câmara sofreu alterações. Assim, em 1992, um novo projeto de LDB, de autoria do senador Darcy Ribeiro, deu entrada no Senado. Tal projeto apresentava um conteúdo inteiramente diferente do que estava em tramitação na Câmara.

Nos anos seguintes várias foram as negociações, acerca da aprovação da nova LDB. Resultante de projetos distintos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, após longo tempo de embates e de tramitação no Congresso Nacional.

A nova LDB, em seu artigo 22, expressa que a educação básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e, conforme o seu artigo 24, organiza-se nos níveis fundamental e médio.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.100) com relação à nova LDB afirmam: “Neste sentido, a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e o escolar porque dizem respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta”. Após essa breve retomada de tópicos do cenário da educação nacional nas décadas de 70, 80 e 90, passaremos a focalizar dados coletados em nossa pesquisa, com relação à educação da rede municipal de Jaguarão.

3.3.1 A educação municipal no início da década de 70

Retomando a trajetória histórica da SME de Jaguarão, no início da década de 70, a DMEP de Jaguarão teve por Coordenadora de Ensino a professora Miraci Porto da Silva, que desempenhou suas funções por dois anos seguidos, de 1970 a 1971.

No ano de 1972, houve uma mudança nessa terminologia, assim surgiu em Jaguarão, o cargo de Secretária Municipal de Educação. A professora Miraci Porto da Silva continuou no cargo, permanecendo até o ano de 1973.

No ano de 1973, houve uma mudança de interesse político nas forças governamentistas da cidade. Dessa forma, a citada professora voltou a ser regente de classe na Rede Estadual e em seu lugar assumiu a professora Maria do Carmo Corrêa Mirapalheta, que permaneceu até o ano de 1979.

Cabe ressaltar que não conseguimos obter dados de como era organizada e estruturada a educação municipal durante os anos iniciais da década de 70. Dessa forma, dando sequência ao nosso registro histórico, passaremos a abordar a seguir o relato da professora Wanda da Silva Ferreira, que atuou como Secretária de Educação no período de 14/11/1979 a 15/03/1985.

3.3.2 A educação municipal de 14/11/1979 a 15/03/1985

Em 1979, quando a professora Wanda Ferreira assumiu a coordenação da educação municipal, a DMEP, nessa época, passava a ser, efetivamente, melhor estruturada e a receber oficialmente a denominação de Secretaria de Educação. O prefeito da época era Aldo Francisco da Rosa (indicado pelo governo estadual), do partido da Aliança Renovadora Nacional (ARENA).

Na época em que a professora Wanda da Silva Ferreira foi Secretária de Educação (1979 a 1985), as poucas escolas que havia ofereciam o ensino de 1ª a 4ª

série e, muito raro, uma ou outra oferecia a 5ª série. Havia, ao todo, apenas cinco escolas na sede: a Escola Marechal Castelo Branco, a Escola Marcilio Dias, a Escola Manoel Pereira Vargas, a Escola Padre Pagliani e a Escola General Antônio de Sampaio, com apenas duas turmas de alunos, porque havia sido inaugurada em 1977, na época em que a professora Maria do Carmo Corrêa Mirapalheta estava à frente da Secretaria Municipal de Educação.

Na zona rural havia trinta e três escolas. A professora Wanda recorda o nome de algumas e suas localidades: Escola João Azevedo, localizada no Cerro do Matadouro; Escola Alcides Pinto, localizada na parte periférica da cidade; na localidade Pedras Brancas, havia duas escolas: a Escola Professora Luiza e a Escola Barão do Rio Branco; na localidade da Armada estava localizada a Escola Graciliano Gerônimo de Souza; na localidade do Quilombinho, a escola funcionava dentro de um prédio estadual que havia sido emprestado ao município, através de um acordo; na estrada do Cerrito havia a Escola XV de Novembro e na localidade do Cerrito, a escola Lucinda Garcia; na estrada da localidade Bretanha ficavam localizadas duas escolas a Escola Alvim Garcia e a Escola Beloca Dutra Baltar; ainda, nesta mesma localidade, pela BR 116, havia a Escola Carlos Gomes, e havia ainda uma escola localizada na Granja Silvia.

Dentro da Granja Bretanha, ficava localizada a Escola Lauro Ribeiro, que por um período de tempo, atendia os alunos em um pequeno prédio oferecido à Secretaria de Educação pelo proprietário da Granja. No período em que esteve como Secretária de Educação, a professora Wanda Ferreira inaugurou o novo prédio da escola, um espaço amplo, com várias salas de aula, refeitório, banheiros, cozinha e amplo espaço de lazer. Outro aspecto destacado pela professora Wanda Ferreira, é que em cada ano da sua gestão como Secretária de Educação, foram implantadas novas séries. Nesse contexto, a escola nominada passou a oferecer à comunidade o ensino de 1ª a 8ª série.

Gradualmente essa ampliação de séries ocorreu em outras escolas, elevando o número de matrículas e as oportunidades de estudo.

Nesse período havia no município, escolas rurais estaduais, cujas professoras recebiam as orientações pedagógicas do Estado, mas eram mantidas pela Prefeitura Municipal, no que se refere à merenda.

No início da gestão da professora Wanda Ferreira, trabalhavam apenas três pessoas na Secretaria de Educação: a secretária e mais duas professoras que se organizavam de forma a atender a toda demanda de atividades. Como exemplo dessas tarefas, a professora citou a visitação às escolas, pelo menos uma vez ao mês, e a elaboração das provas que eram aplicadas pelos professores, tanto nas escolas da sede como nas escolas rurais.

Logo em seguida, passaram a trabalhar na Secretaria quatro pessoas que foram distribuídas da seguinte forma: uma cuidava apenas da parte do supletivo; outra pessoa cuidava de toda parte pedagógica; outra cuidava apenas dos assuntos mais burocráticos da secretaria e a quarta, era a própria secretária.

No final da sua administração, mais três pessoas passaram a integrar a Secretaria de Educação, na parte do setor pedagógico. Assim, este setor ficou distribuído da seguinte forma: uma pessoa cuidava apenas do MOBRAL, outra tinha por responsabilidade fazer a integração entre Município e Estado e coordenar o Ensino Religioso, e outra professora cuidava da formação dos professores da rede.

Pela necessidade de redução de gastos e uma vez que, em algumas escolas rurais, havia apenas três alunos, a professora Wanda Ferreira, em sua administração, iniciou o transporte escolar. Assim, os alunos eram conduzidos a outras escolas e os professores designados para atuarem em outro local.

Em 1983, através da Superintendência de Desenvolvimento da Zona Sul (SUDESUL), os professores das escolas rurais foram levados a Porto Alegre, para participar de um treinamento. Nesse encontro, participaram professores rurais de toda a Região Sul. A partir deste encontro, alguns professores foram selecionados para ir a Brasília e Jaguarão se fez representar por um professor que foi até a capital do país participar do treinamento que dava ênfase a atividades práticas de sala de aula, como elaboração de aulas, sugestão de atividades para a zona rural entre outros assuntos tratados.

Outro fato interessante que merece ser registrado, é que não havia concurso para professores. As pessoas que tinham interesse em trabalhar como docentes precisavam ir à DMEP e deixar, ali, o nome em uma lista. Era por essa lista que o prefeito escolhia e chamava as pessoas para lecionar.

Quanto aos professores, na época, nem todos tinham formação. Assim, a DMEP, preocupada com essa situação e com a intenção de realizar treinamentos, organizava cursos, que eram ministrados pelos professores que tinham maior titulação.

Na gestão da professora Wanda, foi organizado o Congresso “Polo Cultural”. Esse Congresso teve vários objetivos, um deles foi proporcionar momentos de capacitação pedagógica e entretenimento aos professores. Nesse evento houve espaço para arte, cultura, lazer, esporte contando inclusive com a apresentação da OSPA (Orquestra Sinfônica de Porto Alegre). O Congresso foi realizado nos anos de 1984 e 1985 em instalações da Biblioteca Pública Municipal, bem como na Igreja Matriz do Divino Espírito Santo, no Teatro Esperança e em uma das Praças e teve o apoio do exército, da marinha e da Secretaria de Cultura de Porto Alegre.

Fazendo referência às orientações pedagógicas e administrativas da Secretaria de Educação e como estas eram estruturadas e conduzidas nas escolas, a professora Wanda relatou que as escolas rurais eram organizadas de forma multisseriada, sendo atendidas apenas pela figura do professor, que exercia as atividades de ensinar, de cozinhar, de limpar o estabelecimento e também era responsável pelo controle e preenchimento das fichas de acompanhamento²¹.

Nestas escolas rurais não havia um calendário rigoroso, as aulas eram dadas sem muito controle, os professores nessa época, não faziam planejamento e nem usavam vários cadernos de chamada, isto é, um para cada série atendida. Ao contrário, era utilizado um único caderno de registros, no qual ficavam anotadas as notas, frequência, idade e filiação de todos os alunos da escola. Com o passar do tempo, as escolas rurais foram sendo regularizadas e qualificadas.

Nas escolas da sede, atuava um professor em cada sala e o diretor era escolhido pela Secretária de Educação, com o aval do prefeito, e ficava atuando na administração da escola por tempo indeterminado.

²¹ As fichas de acompanhamento se referiam ao registro da entrega de quantidade de merenda, registro de visitas da SME, etc.

Aos poucos, algumas escolas da sede passaram a receber mais um professor designado a ajudar a direção na parte pedagógica: era a figura do supervisor escolar que começava a surgir nas escolas de Jaguarão.

Na época da gestão da professora Wanda, não havia educação infantil atrelada à Secretaria de Educação. Havia algumas creches com função apenas assistencialista, sem preocupação com o aspecto pedagógico. Estas creches estavam sob a responsabilidade da Secretaria do Bem Estar Social.

Outro fato relatado pela professora Wanda, é com relação a sua preocupação com a merenda escolar. A professora Wanda afirmou que reconhecia que a merenda escolar precisava ser, além de saborosa, nutritiva e de boa qualidade, o que a levou a organizar e a desenvolver encontros anuais de merendeiras, para troca de experiências e treinamento.

A Secretária de Educação visitava as escolas pelo menos uma vez ao mês, para verificar as necessidades técnico-administrativas e, usando as palavras da professora Wanda, essas visitas tinham o objetivo de *verificar se as professoras estavam agindo corretamente [...] a função não era fiscalizar, mas acompanhar e ajudar aquelas que não tinham formação, verificar a estrutura da escola, como estavam funcionando e acompanhar a higiene do local [...]*.

A formação dos professores era feita pela própria Secretaria, que não dispunha de recursos financeiros para trazer alguém mais qualificado, de fora da cidade.

Outras ações que merecem ser destacadas é o fato de que a Secretaria buscava constantemente reformar os prédios das escolas e ampliar o acervo das bibliotecas escolares.

A última informação relatada pela professora Wanda, diz respeito ao fato de que no dia sete de setembro, quando era realizado o desfile cívico, todas as escolas, de uma forma ou outra, participavam e algumas possuíam uma banda composta por apenas três instrumentos.

Após o relato da professora Wanda, percebemos que, nesse período (1979 a 1985), a Secretaria de Educação atuava pautada no controle, não só com relação

aos aspectos pedagógicos, mas também com relação à escolha tanto daqueles que exerceriam a função de professor, quanto daqueles que assumiriam a direção das escolas; as decisões eram centralizadas na figura da Secretária de Educação; as escolas como um todo não tinham autonomia; as escolas urbanas contavam apenas com a figura do professor e do diretor, este último, não tinha autonomia para tomar decisões, apenas cumpria as determinações vindas da Secretaria de Educação.

Em abril de 1985, assumiu a Secretaria de Educação, a professora Ceni Soares Dias, que desempenhou esta função até o dia 31 de dezembro do mesmo ano. Não foi possível conseguir informações sobre a estrutura e organização da educação municipal nesse período.

Na sequência passaremos a registrar o relato da professora Vera Diná Silva dos Reis, que exerceu a função de Secretária de Educação em dois períodos: no final da década de 80 e depois no início da década de 90.

3.3.3 A educação municipal de 01/01/1986 a 31/12/1988 e de 17/04/1991 a 31/03/1992

Como mencionado, nesta parte do trabalho, apresentaremos dados referentes ao resgate histórico da Secretaria de Educação, com relação a dois períodos: do ano de 1986 a 1988 e do ano de 1991 a 1992²².

A professora Vera Diná Silva dos Reis atuou como secretária de educação em dois períodos: O primeiro período, de 1986 a 1988, foi no governo do prefeito Dr. Fernando Corrêa Ribas (primeiro prefeito eleito, que teve um mandato de três anos e sua eleição ocorreu fora de época em relação aos outros municípios²³). O Dr.

²² A lacuna do resgate histórico, do período de 1989 a 1991, se dá em função de que a pesquisadora não conseguiu obter dados precisos desse período, em que esteve à frente da Secretaria de Educação a professora Maria Amélia Bretanha Jaques, já falecida.

²³ Por ser zona de fronteira, Jaguarão tinha seus prefeitos indicados pelo governo estadual. No ano de 1986, Jaguarão foi contemplada com a possibilidade de uma eleição municipal, que ocorreu fora

Fernando Corrêa Ribas que pertencia ao partido do PFL (Partido da Frente Liberal) veio a falecer no segundo ano de seu mandato e a prefeitura passou a ser conduzida pelo vice-prefeito Fernando Barreiros, de idêntica filiação partidária. O segundo período em que atuou como secretária ocorreu no ano de 1991 a 1992, no governo do Dr. João Alberto Dutra da Silveira (também do mesmo partido político).

Vera Diná registra que *até então todas as secretárias de educação eram da elite ou representavam a elite e o Dr. Ribas, ao se eleger disse que queria uma secretaria de educação que fosse de origem popular.*

A professora Vera Diná Silva dos Reis, nascida em 10 de maio de 1949, tem como habilitação o Curso Normal, concluído na Escola Normal Imaculada Conceição, Licenciatura Curta em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em História, ambos cursados na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Especialização em Educação Infantil.

A professora Vera lembra que a Secretaria de Educação passou por algumas mudanças de prédios. Primeiramente, funcionava no porão da Prefeitura Municipal, na época em que as professoras Wanda Ferreira e Ceni Dias foram secretárias; depois, passou a funcionar no prédio da antiga Estação Férrea, e logo a seguir, foi transferida para um prédio de esquina, localizado entre as ruas General Osório e Barbosa Netto.

Quando assumiu a Secretaria de Educação, esta contava com mais ou menos 20 pessoas que foram todas dispensadas. Assim, a professora Vera Diná organizou a sua secretaria com 05 professores que foram escalados de forma a atender os setores: pedagógico, da merenda e o de serviço de apoio. O professor que respondia pelo setor pedagógico era responsável por organizar formações, dar assistência e dar orientação a todos os professores, uma vez que muitos não tinham habilitação, isto é não eram formados.

Vera Diná ressalta que recebeu dos prefeitos o apoio integral no que se refere à tomada de decisões e a realização de várias ações, como por exemplo, organizar capacitações, remanejar professores de uma escola para outra, abrir

de época, pois quando foi concedido à cidade a possibilidade de organizar a eleição, os outros municípios já estavam com a campanha eleitoral em pleno desenvolvimento.

escolas, contratar professores, etc. Nas suas palavras: *esse apoio dos prefeitos foi de grande valor pra que a gente pudesse fazer alguma coisa, alavancar o que estava parado e estagnado.*

A professora Vera Diná conta que

Quando nós iniciamos a trabalhar na secretaria de educação, em 1986, nós já tínhamos críticas do que vinha acontecendo apesar da pouca experiência, [...] na época do Dr. Ribas, nós pegamos muitas escolas que não estavam funcionando pelo espaço físico que eram ruins e a gente conseguiu com os proprietários e com alguma 'verbinha' rara, mas que às vezes vinha, recuperar essas escolas, assim, nós ficamos com 23 (vinte e três) escolas rurais.

A professora Vera, recorda que nos dois períodos como Secretária de Educação, costumava visitar mensalmente as escolas, inclusive as rurais, a fim de dar assessoria administrativa e pedagógica de acordo com as necessidades de cada escola e também com o objetivo de estreitar os laços de bom relacionamento com o executivo e a administração municipal. Lembra que a Secretaria também organizava confraternizações para os professores e para os alunos da sede e do rural, nessas confraternizações sempre os prefeitos estiveram presentes. Ressalta que, nos anos de 1986 a 1988, o Setor Pedagógico elaborava as provas em conjunto com os professores, a Secretaria multiplicava e depois eram aplicadas pelos professores em sala de aula durante todo o ano.

Nos períodos em que esteve à frente da educação de Jaguarão, o município contava com 23 escolas rurais multisseriadas, quatro das quais eram da rede estadual, mas mantidas e administradas pelo município. Esse fato é explicado pela professora Vera: *Isso se dava porque o estado não queria, ou melhor, não tinha interesse em manter as escolas rurais e como havia clientela no local, houve um acerto verbal de que o município usaria os prédios e manteria as escolas.*

As escolas rurais estaduais que fez referência a professora Vera Diná eram: Escola Lucinda Garcia, na localidade do Cerrito; Escola Maria Quitéria, na localidade do Quilombinho, a Escola Conselheiro Diana, na Bretanha e a Escola Alvim Garcia, localizada na segunda zona.

Vera Diná aponta algumas escolas rurais municipais e suas localidades, que estavam funcionando na época de sua administração na Secretaria de Educação: Escola Barão do Rio Branco, na estrada do Telho; Escola João Azevedo, no cerro do Matadouro; Escola Alcides Pinto, localizada no Alemão Augusto; Escola XV de Novembro, localizada na Perdiz; Escola Professora Luiza, nas Pedras Brancas; a Escola da Armada (não citou o nome); Escola Alcindo Dutra, na localidade do Cerrito; Escola Carlos Gomes, que funcionava na BR 116; Escola Beloca Dutra Baltar; Escola Conselheiro Diana; Escola Rui Marques; Escola São Francisco; Escola Pompílio Almeida Neves, localizada na São Luiz; Escola Marino Omar Ferreira, na localidade Curral de Pedras; a escola localizada na Picada do Maia; a Escola Silvia Ferreira, localizada dentro da Granja Silvia; Escola Darci Vargas; Escola Bernardina de Lima Piúma e a Escola Lauro Ribeiro.

Ainda, com relação às escolas rurais, a professora Vera faz alguns destaques: as escolas eram multisseriadas e todas ofereciam o ensino até a 4ª série, e, aos poucos, também foi implantada a 5ª série; na Escola Professora Luiza foi implantada a 6ª série; o número de alunos era sempre igual ou superior a seis, mas não mais de dezessete; nas escolas em que havia um maior número de alunos, era designado um zelador que auxiliava a professora nas tarefas relacionadas à merenda e a limpeza, mas nas escolas em que havia poucos alunos, a professora era encarregada de todas as atividades, *ela fazia tudo, ela fazia todo o serviço, ela dava aula, limpava, fazia a merenda [...]*.

Na zona rural, a professora era uma moradora da localidade, isto é, residia na própria escola. Segundo as palavras da professora Vera: *o prédio da escola era a casa da professora, [...] ela tinha o direito de plantar e colher com o apoio dos alunos. Havia também casos em que o marido era o zelador e a esposa era a professora.*

Um fato curioso narrado pela professora Vera é que, na Escola Marino Omar Ferreira, os alunos ingressaram todos juntos na primeira série e concluíram também juntos a quinta série. Em seguida a escola foi fechada porque na localidade não havia mais clientela para que fossem abertas novas séries.

Durante sua gestão foram reativadas duas escolas rurais: Escola Isabel Corrêa Ribas, na localidade da Mei'água e a Escola Marino Omar Ferreira, na

localidade Curral de Pedras. Em sua gestão, também foi implantado, em 1988, em seis meses, o segundo grau na Escola Lauro Ribeiro (rural), que passou a denominar-se Escola Municipal de 1º e 2º Graus Lauro Ribeiro.

A Secretaria, nesse período em que esteve a sua frente à professora Vera Diná, concedeu certa autonomia aos professores do meio rural. Estes tinham autonomia para ensinar e para (re) organizar o calendário escolar de forma que as férias coincidissem com a safra, não atrapalhando o período de maior demanda de serviços na zona rural

Essa autonomia era assim [...] os professores vinham às reuniões, nós discutíamos com eles, nós ensinávamos a eles e assim eles passavam tudo lá no meio rural e aos pouquinhos a gente foi treinando eles e dando a responsabilidade de ensinar e cobrar, então nós, junto com eles organizávamos as avaliações.

Não havia professores formados, na zona rural, *nessa época eles começaram a se entusiasmar e foram cursar o Magistério de Leigos, em Pelotas*. Segundo o relato de docentes alguns professores não tinham nem o primeiro grau completo.

Na cidade foi fundada a Escola Dr. Fernando Corrêa Ribas, assim o município passou a contar com seis escolas urbanas que atendiam os alunos até a 5ª série: Escola Marcilio Dias, Escola Marechal Castelo Branco, Escola Padre Pagliani, Escola General Antônio de Sampaio e Escola Manoel Pereira Vargas. Com o passar do tempo foi implantado todo o ensino fundamental nas seis escolas da sede.

Nas escolas urbanas, a partir da década de 80, a parte administrativa passou a ser composta pelo diretor, pelo vice-diretor, pelo supervisor e havia também um zelador. As diretoras das escolas da sede eram indicadas pela Secretária de Educação e assumiam as escolas com o aval do prefeito, por tempo indeterminado.

Outra informação fornecida pela Vera Diná é com relação ao calendário escolar: a *Secretaria fazia o calendário e depois chamava as diretoras e se*

acontecesse na escola algum problema em que não pudesse ser cumprido o calendário, elas podiam ir até a SME para combinar o que iam fazer.

A Secretaria, nessa época, também buscava adquirir e distribuir livros aos professores que cursavam o Magistério de Leigos, para que pudessem estudar e se qualificar.

Em 1987, a professora Vera Diná coordenou o 1º Encontro de Secretários Municipais de Educação, em Jaguarão. Também foi no período em que a educação municipal estava sob a responsabilidade da professora Vera, que foi produzido e elaborado pela própria Secretaria de Educação um caderno “*Jaguarão é assim...*”, que foi impresso no Instituto de Menores de Pelotas e que posteriormente foram distribuídos a todos os alunos da rede municipal, assim como também as escolas municipais e as estaduais, receberam exemplares do referido caderno.

No período de 1986 a 1988, a Secretaria de Educação contava apenas com um carro, uma Kombi, que era utilizada para fazer a entrega da merenda nas escolas da rede municipal e estadual, para viagens e para a visitação da equipe da SME a todas as escolas urbanas e rurais.

Com o objetivo de qualificar os professores, a professora Vera Diná relata que nos dois períodos em que atuou como Secretária de Educação, foram oferecidos cursos de aperfeiçoamento, encontros, doação de livros didáticos e de material escolar. Os encontros eram ministrados por professores de outras cidades, mas também por professores mais habilitados do município.

A professora Vera destaca que fez todas essas coisas pela Secretaria de Educação porque os prefeitos lhe concediam total autonomia, liberdade e confiança em suas ações.

Para a professora Vera Diná, a sua gestão escolar pode ser caracterizada da seguinte forma: *foi pautada na justiça, no respeito a tudo e a todos, e pela falta de experiência tanto de quem assumiu a prefeitura quanto a minha, a coletividade foi o que mais ocorreu e a força de vontade.*

Após esse relato percebemos que a educação municipal no final da década de 80, apresenta, ainda, uma gestão fiscalizadora, controladora e as escolas

continuavam sem autonomia, inclusive no que se refere aos aspectos pedagógicos. Esse controle é claramente observado, no fato de a SME continuar elaborando as avaliações que eram aplicadas aos alunos da rede municipal, como também, na forma como era instituída a figura do diretor. No entanto, percebe-se a preocupação pela expansão do ensino, através da abertura de escolas rurais e urbanas.

Com relação ao início da década de 90, após o relato da professora Vera Diná, notamos que a forma de gestão da SME, começa a ganhar um caráter mais democrático, o que é percebido, na possibilidade dos professores das escolas rurais organizarem seus calendários escolares; na composição da equipe gestora da escola, que passou a contar com a figura do vice-diretor e do supervisor pedagógico.

Na sequência apresentaremos alguns dados históricos da educação municipal em dois períodos distintos, o ano de 1992 e o ano de 2000.

Destacamos que há uma lacuna no que se refere ao período compreendido entre o ano de 1993 e o ano de 2000. Tal fato ocorre, face à dificuldade de obtenção de dados do período de 1993 a 1996, em que atuava como Secretária, a professora Vania Miriam Peres Rodrigues, como também pela falta de informações com relação ao período de 1997 a 2000, quando o Secretário de Educação era o odontologista e professor Henrique Edmar Knnor Filho.²⁴

3.3.4 A educação municipal de 01/04/1992 a 31/12/1992 e de 01/04/2000 a 01/10/2000

Dessa forma, retomando a nossa história, a SME de Jaguarão, no ano de 1992 e no ano de 2000 esteve sob a responsabilidade da professora Isolda Camerini Corrêa Pérez.

²⁴ Não serão apresentados registros com relação aos dois períodos: de 1993 a 1996 e de 1997 a 2000, pelo motivo de a pesquisadora não ter conseguido obter dados precisos e por não ter tido oportunidade de realizar entrevista com os dois secretários citados.

Buscaremos, nos próximos parágrafos, apresentar o contexto da educação municipal, sob o olhar da mencionada professora, Secretária da SME. Organizamos o texto, enfocando primeiro, os relatos com relação à gestão do ano de 1992, para em seguida, apresentarmos o contexto da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2000. E a história continua...

No ano de 1992, a sede da SME estava situada à Rua General Osório, esquina Barbosa Neto. Nesse ano, na Secretaria de Educação trabalhavam sete pessoas que se organizavam de forma a atender os diferentes setores. Uma professora era assistente da Secretária e responsável pelo Projeto Juventude Esperança, que tinha por finalidade o atendimento às crianças carentes da comunidade²⁵; outra professora cuidava da merenda escolar e da Educação Integrada (esta funcionava à noite e atendia aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA); duas professoras tinham por responsabilidade cuidar das escolas rurais e do setor de pessoal, outra atendia a supervisão escolar; outra professora respondia pelo setor financeiro e havia também uma telefonista.

A professora Isolda nos conta:

Em abril de 1992, deixei a Secretaria de Administração para assumir a Secretaria de Educação, no governo do então prefeito João Alberto Dutra Silveira, dentro de um remanejamento de cargos na Administração Municipal, que daria continuidade e desenvolvimento nos projetos do governo que entrava no seu último ano. Era, portanto, período eleitoral, final de gestão, mas eu e a equipe de trabalho da Secretaria trabalhamos sempre como o objetivo de implementar ações que visassem atingir as metas traçadas para o ano corrente, como também pensando em abrir e preparar os novos rumos da Educação.

Nesse período, a merenda escolar era municipalizada e a equipe da SME, responsável pelo setor da merenda, cobria a distribuição dos gêneros tanto para a rede municipal como para a rede estadual.

A professora Isolda nos relata que, no ano de 1992, a SME possuía dois micro-ônibus que haviam sido comprados no ano de 1991 e também uma Kombi, para realizar o transporte escolar. O transporte era utilizado apenas para carregar os

²⁵ Este projeto era do Núcleo de Assistência Social e no ano de 2000 passou a ser responsabilidade da SME.

alunos quando, na escola da região onde moravam, não havia a série na qual precisavam estar matriculados. Assim, o transporte servia para conduzir os alunos até a escola mais próxima da sua residência.

Quando a professora Isolda Perez assumiu pela primeira vez a Secretaria de Educação, esta contava com um grande número de escolas rurais. Isolda nos informou: *havia tantas escolas, que sou capaz de nem lembrar o nome de todas, mas, [...] vamos ver [...] vou te dizer algumas [...]:* Escola Barão do Rio Branco, localizada no Telho; Escola João Azevedo, localizada no Cerro do Matadouro; Escola Alcides Pinto, localizada no Alemão Augusto; Escola XV de Novembro, localizada na Perdiz; escola extensão do Carlos Gomes, localizada dentro da Estância 3J; Escola Carlos Gomes, localizada na BR 116; Escola Beloca Dutra Baltar, localizada na segunda zona; Escola Conselheiro Diana, localizada na segunda zona; escola extensão da Conselheiro Diana, localizada dentro da Granja União; Escola Rui Marques, localizada no Juncal; Escola São Francisco, localizada dentro da granja que era propriedade do Dr. Carlos Gonçalves; Escola Pompílio Almeida Neves, localizada na São Luís; Escola Marino Omar Ferreira, localizada no Curral de Pedras; Escola Professora Luiza, localizada nas Pedras Brancas; na localidade da Picada do Maia, havia também uma escola, a Graciliano Jerônimo de Souza; Escola Isabel Corrêa Ribas, localizada na Mei'Água; Escola Bernardina de Lima Piúma, localizada no Juncal; Escola Lauro Ribeiro, localizada dentro da Granja Bretanha; Escola Silvia Ferreira, localizada dentro da granja Silvia; Escola Alcindo Dutra, localizada no Cerrito; Escola Darci Vargas, localizada na Estrada Velha; Escola Alvim Garcia, localizada na localidade Bretanha e a Escola Lucinda Garcia, localizada no Cerrito e a Escola Maria Quitéria, localizada no Quilombinho, sendo estas três últimas, escolas estaduais, mas sob a responsabilidade da SME.

As escolas rurais, citadas acima, eram organizadas de forma que todas funcionavam através das classes multisseriadas. Atendiam os alunos até a 5ª série e contavam com uma professora, com exceção da Escola Professora Luiza, onde havia duas professoras. Esta, também era a única escola rural que oferecia a 6ª série.

Isolda Pérez nos esclarece que, a partir de 1990, os professores que atuavam nas escolas rurais, foram reconhecidos de forma diferenciada por parte da

Prefeitura, assim, os docentes passaram a receber a gratificação de classe multisseriada, o que correspondia a trinta e cinco por cento do salário.

A professora Isolda Pérez registra, ainda com relação às escolas rurais, que a equipe da SME costumava nessa época visitar regularmente as escolas para orientar as professoras quanto ao planejamento, verificar possíveis problemas e dificuldades.

Recordando sobre outros aspectos da SME, durante o ano de 1992, a professora Isolda destacou que mantendo uma tradição do município, as escolas tanto urbanas como rurais, desfilavam com todos os alunos e com todos os professores, na festividade alusiva as comemorações da Semana da Pátria: *esse sempre foi um dos pontos altos da SME [...] trazer todos os alunos e professores para o desfile era muito importante [...] os pais ficavam orgulhosos de seus filhos [...] é nós da SME, também [...]*.

Destacando outro fato, a professora Isolda Pérez, nos informou que a educação infantil não pertencia à Secretaria de Educação. No município havia creches com caráter assistencialista que estavam sob a responsabilidade da Secretaria da Saúde e do Bem Estar Social. Só a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, é que as creches passaram a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação.

Nesse primeiro período em que a professora Isolda Perez esteve na SME, o município contava com seis escolas urbanas: Escola Marcilio Dias; Escola Dr. Fernando Corrêa Ribas; Escola Marechal Castelo Branco; Escola Padre Pagliani; Escola Manoel Pereira Vargas e Escola General Antônio de Sampaio.

Em 1992, houve concurso para professores para as áreas I e II²⁶, com o objetivo de regularizar a situação de muitos professores que tinham entrado na rede municipal por contrato temporário ou sem concurso, quando a legislação assim permitiu.

²⁶ O concurso da área I contemplava os professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e o concurso para a área II, contemplava os docentes que exerceriam suas funções nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

Os diretores, nessa época, eram escolhidos pela Secretária com o aval do Prefeito. A professora Isolda nos informou que *o Prefeito na época, João Alberto, defendia a ideia de que diretor, por ser função de chefia, devia, como as demais, ser cargo de confiança do quadro da Administração Municipal e permanecer nesse cargo por tempo indeterminado.*

As escolas eram estruturadas administrativamente de forma diferente dos dias atuais: havia a figura do diretor, do supervisor e de um professor que assumia a função de secretário de escola e de vice-diretor ao mesmo tempo.

Durante o período de sua primeira gestão (1992) como Secretária de Educação, o setor pedagógico da SME, tinha que passar o visto nas provas, isto é, revisava regularmente todas as provas que seriam aplicadas pelos professores em sala de aula.

A professora Isolda recorda que, em 1992, a SME organizou uma festa no Dia das Crianças, para todos os alunos da rede municipal, tanto urbanos como rurais. O evento foi realizado no Parque Dr. Fernando Corrêa Ribas e tinha por objetivo integrar as escolas e a comunidade. Durante a festa houve muita brincadeira, competições e prêmios.

Com relação à formação dos professores, a professora Isolda nos relata que a SME facilitava aos professores que não tinham habilitação, realizarem cursos, e cita como exemplo o Curso Magistério de Leigos.

Nos próximos parágrafos, apresentaremos o relato da professora Isolda Camerini Corrêa Pérez, no que se refere ao seu segundo momento enquanto Secretária de Educação.

No ano de 2000, a Secretaria de Educação estava localizada no centro da cidade, na Rua Andrade Neves, entre as ruas 27 de Janeiro e XV de Novembro.

A professora Isolda nos relata a forma como assumiu na Secretaria de Educação:

Em março de 2000, no governo do prefeito Vitor Hugo Marques da Rosa, eu assumi pela segunda vez a Secretaria Municipal de Educação, em substituição ao secretário que se afastava para concorrer a cargo político.

Novamente ano eleitoral, novamente trabalhando com equipe herdada, e, novamente, a disposição e o propósito de trabalhar como se o período em que ficaria frente à Secretaria não fosse curto. Estava novamente em período eleitoral como Secretária de Educação. Nunca fui afoita ou impulsiva e, naquele período, redobrei o exercício da prudência nos meus atos, porque a legislação eleitoral é voraz, as disputas tornam-se acirradas, promessas e críticas se multiplicam, contudo o trabalho do secretário como profissional, deve ser mantido com lisura.

Isolda Perez nos conta que desde 1999, já estava na SME onde cumpria parte da carga horária a convite do então Secretário Dr. Henrique Knorr, e tinha como atribuição estudar as legislações para que fosse criado o Plano de Carreira do Magistério, que por força e determinação da LDB nº 9394/96, precisava ser elaborado e implementado. Nas palavras da professora: *a análise do real, com a ciência do legal, levou à matriz do que ainda não era o ideal, mas era a grande largada para a valorização de uma classe*. Assim, o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal foi homologado em outubro de 1999, contemplando ao professor municipal todas as vantagens que a legislação lhe determinava. Isolda Perez sobre esse aspecto diz: *este fato para mim foi de uma grande satisfação*.

No ano de 2000, a SME contava com uma equipe constituída de onze professores que estavam organizados de forma a atender os diferentes setores: o ensino médio e o técnico; a educação básica; a educação infantil; a educação especial; o setor de pessoal; o setor financeiro; o de digitação; a telefonista; o assistente da secretária; o setor da merenda e das escolas rurais.

A educação infantil, no ano de 2000 já era de responsabilidade da SME e as creches eram em número de sete, localizadas em diferentes locais da cidade: Creche Cebolinha, no Bairro Pindorama; Creche Bolinha, no Bairro Carvalho; Creche Pato Donald, no Bairro Vencato; Creche Sementinha, no Bairro Kennedy; Creche Pedacinho do Céu, no Cerro da Pólvora; Creche Casa da Criança, no centro e Creche Jacinto Ferreira, na Charqueada.

No que se refere à educação do campo, houve uma redução no número de escolas rurais, porque pelo pequeno número de alunos, a SME resolveu conduzir a cessação de algumas escolas e os professores dessa forma foram (re) lotados em outras escolas.

A Secretaria de Educação nesse ano já contava com sete escolas urbanas: Escola Marcilio Dias, Escola Marechal Castelo Branco, Escola Dr. Fernando Corrêa Ribas, Escola Padre Pagliani, Escola Manoel Pereira Vargas, Escola General Antônio de Sampaio e Escola Ceni Dias.

Em 2000, os diretores das escolas eram escolhidos mediante uma eleição, e a organização administrativa das escolas era a mesma da atualidade, ou seja, o diretor, o vice-diretor e o supervisor escolar.

Cabe abrir um parêntese e destacar que a primeira lei sobre a eleição de diretores municipais foi a Lei 2853, aprovada no dia 20 de dezembro de 1994, que determinava que os diretores que fossem eleitos ficariam no cargo por dois anos. Assim, a primeira eleição para diretores das escolas municipais ocorreu no ano de 1995, na sequência, houve eleições nos anos de 1997 e 1999.

Outro fato que Isolda Perez nos relata é que o calendário escolar da rede municipal era feito pela SME de acordo com o calendário da rede estadual.

Em 2000, por ocasião de sua segunda gestão, a professora Isolda nos relata que não houve muitos seminários de formação proporcionados pela SME, mas em contrapartida a SME facilitava aos professores realizarem cursos de atualização. A única capacitação, que lembra a professora Isolda, realizada pela SME, nesse ano, foi para os atendentes das creches e foi ministrada em forma de oficina, organizada e executada pelos professores que atuavam na SME e com alguns professores vindos de fora.

Tanto na primeira, como na segunda vez em que esteve à frente da SME, a professora Isolda afirma que a relação da mantenedora com as escolas sempre foi muito boa, a diretora sempre comandava a escola seguindo o que a SME havia determinado.

Isolda Perez ao recordar outro fato nos diz:

a educação é um processo dinâmico, assim, 'troca-se o pneu do carro com o carro em movimento' por isso com a intenção de discutir o significado do papel da escola e da nova conjuntura familiar no ensino, em particular, e na educação, como um todo, foi organizado pela SME, no dia 22 de setembro de 2000, o XI Encontro da AZONASUL dos Conselhos Municipais de

Educação, em Jaguarão. Este encontro mobilizou os diretores tanto da rede municipal como da rede estadual.

A professora Isolda nos relatou que, até 1992, as escolas tinham uma autonomia administrativa relativa, mas que, em 2000, quando assumiu novamente a SME, já começou a ser concedida muito mais autonomia às escolas e passou a acontecer um regime de colaboração entre escola e SME.

A professora Isolda caracteriza gestão da seguinte forma: *numa gestão a gente dirige talentos, contorna crises e administra os recursos financeiros; na gestão é preciso ser calma, ponderada, saber ouvir os dois lados para tomar uma decisão; defender o direito do professor e valorizá-lo.*

Resgatando o que narramos até o momento, podemos inferir que no ano de 1992, a SME de Jaguarão, com relação à gestão, mantinha ainda certa fiscalização e controle das escolas, o que de algum modo dificultava a possibilidade de as escolas, os gestores escolares, bem como os próprios professores terem autonomia. Esse fato pode ser observado, com relação aos diretores das escolas, que continuavam sendo indicados pelo prefeito, e permaneciam no cargo, pelo tempo que o prefeito assim o determinasse, uma vez que eram considerados cargos de confiança da Administração Municipal; as avaliações das escolas deixaram de ser elaboradas pela SME, no entanto, só eram aplicadas pelo professor, quando estas recebiam um visto de consentimento da supervisora da Secretaria de Educação.

Ao observarmos o relato da professora Isolda Peres, com relação ao ano de 2000, podemos perceber que a Secretaria de Educação, avançou no que se refere à forma de conduzir a gestão. Isso pode ser constatado, na elaboração e homologação do Plano de Carreira do Magistério Municipal, aprovado no ano anterior (1999); na possibilidade de realizar eleição para a escolha dos diretores das escolas; pelo fato das direções das escolas adquirirem certa autonomia administrativa, ou seja, tinham a possibilidade de agir e decidir dentro da escola, mas é claro, sempre cumprindo as determinações e normas ditadas pela SME.

Na sequência da nossa história, novamente vamos nos deparar com lacunas, devido à dificuldade encontrada pela pesquisadora em obter dados confiáveis, uma vez que houve recusa por parte de alguns profissionais no que se

refere a conceder uma entrevista e por não haver na Secretaria de Educação, registros escritos sobre os períodos de gestão de cada secretário de educação.

Os períodos que ficaram com lacunas correspondem aos anos de 2000 (a partir de outubro) a 2003, no qual o secretário de educação era o odontologista e professor Henrique Edmar Knnor Filho; de 2003 (a partir de setembro) a junho de 2004, quando esteve respondendo pela Secretaria de Educação a professora Maria Elisa Silveira de Silveira.

Cabe destacar que obtivemos a informação de que no ano de 2001, ocorreu a quarta eleição para diretores das escolas municipais e no ano de 2003, também foi realizada uma eleição.

Nesse sentido, nos próximos parágrafos, continuaremos a narrar tópicos da história da SME, nos anos de 2004 a 2005.

3.4 A educação municipal de 10/07/2004 a 31/12/2005

No período compreendido entre julho de 2004 a dezembro de 2005, quando no município de Jaguarão, o prefeito era o Dr. Henrique Edmar Knnor Filho, a Secretaria Municipal de Educação esteve sob a responsabilidade da professora Maria Amália Gonçalves Peres.

Quando assumiu a gestão, a SME estava situada na Praça do Desembarque, nº 24, nos fundos do Mercado Público Municipal e a equipe era composta por catorze pessoas, que atendiam os diferentes setores: três professoras eram responsáveis pelo departamento de pessoal; na parte administrativa das escolas rurais e como responsável pelo Conselhos, havia uma professora; outra professora respondia pelo setor financeiro; uma professora respondia pela supervisão das séries finais; outra professora era responsável pela educação infantil e pelos anos iniciais; o transporte escolar era de responsabilidade de um agente administrativo; uma professora atendia a educação especial e a parte pedagógica

das escolas rurais; o ensino médio, o ensino técnico e as creches eram de responsabilidade de uma única professora; uma professora tinha várias funções: ser assistente de secretária, responder pelo departamento pessoal dos funcionários (ronda, zeladores, motoristas) e cuidar do agendamento do salão de atos de Biblioteca Pública; o setor da merenda era atendido por um agente administrativo e uma nutricionista; o departamento de pessoal dos professores e a direção das escolas rurais eram de responsabilidade de uma única professora.

Nesse período a Secretaria Municipal de Educação possuía sete escolas rurais²⁷: Escola João Azevedo, no Cerro do Matadouro; Escola Pompílio Almeida Neves, na São Luiz; Escola Barão do Rio Branco, localizada no Telho; Escola Alcides Pinto, no Alemão Augusto; Escola Carlos Gomes, localizada na BR 116; Escola Alcindo Dutra, localizada no Cerrito e a Escola Maria Quitéria (escola estadual administrada pelo município).

De forma semelhante que em outros períodos focalizados, as escolas rurais ofereciam o ensino até a 4ª série e eram todas multisseriadas, eram atendidas apenas pela professora, que tinha a tarefa de ensinar, cozinhar e limpar, com exceção de duas escolas a Barão do Rio Branco e a João Azevedo, que, pelo número de alunos mais elevado, era atendida pela professora e pelo zelador. Este cuidava da merenda e da limpeza da escola. Nas escolas em que havia apenas a figura da professora, esta recebia a gratificação de apoio, um adicional ao salário, por estar cuidando da merenda e da limpeza.

A diretora das escolas rurais que ficava na SME e o setor de supervisão responsável pelas escolas rurais organizavam mensalmente e, às vezes, quinzenalmente, reuniões com todas as professoras das escolas rurais, para orientá-las quanto ao trabalho a ser desenvolvido.

Na sede havia oito escolas: Escola Marechal Castelo Branco; Escola Marcilio Dias; Escola Dr. Fernando Corrêa Ribas; Escola Padre Pagliani; Escola Ceni Dias; Escola General Antônio de Sampaio, Escola Manoel Pereira Vargas e a

²⁷ A partir do ano de 2001, percebe-se uma redução gradativa quanto ao número de escolas rurais. Esse fato ocorre em virtude do êxodo rural e da pouca quantidade de alunos residentes próximos as diferentes localidades em que ficavam situadas as escolas rurais.

Escola Lauro Ribeiro. Todas estas tinham na estrutura administrativa a diretora, a vice-diretora, a supervisora e a orientadora escolar.

A educação infantil era atendida por seis creches: Pedacinho do Céu, no Cerro da Pólvora; Sementinha, no Bairro Kennedy; Cebolinha, no Bairro Pindorama; Bolinha, no Bairro Carvalho; Pato Donald, no bairro Vencato, Casa da Criança, no Centro e a creche Verdina Raffo, no Bairro Bela Vista.

Maria Amália nos conta que, em novembro de 2005, vivenciou a sexta eleição de diretores das escolas. Para ela foi um momento triste, pois ela observa: *a eleição era a competição em que professoras visavam o seu lucro, isto é, o adicional concedido para o cargo de direção e vice-direção*. Maria Amália afirmou que houve muitas disputas, muitos embates e que a eleição de diretores nas escolas municipais, não ocorria de forma tranquila, pelo contrário gerava muitos desconfortos e desavenças entre os professores.

A professora Maria Amália, considera que a relação da SME com algumas escolas era boa, tanto no aspecto administrativo, quanto no pedagógico. Nas palavras da Maria Amália: *nós tínhamos uma relação bem profissional com a escola, nós éramos bem atendidas, bem recebidas, mas era tudo muito profissional*.

O calendário escolar era feito e apresentado pela SME às direções das escolas e depois discutido em conjunto. Outro aspecto que foi destacado pela professora Maria Amália é que cada escola tinha direito de fazer um passeio por ano, com transporte cedido pela SME, e para tal procediam a um sorteio para verificar em que mês cada escola levaria seus alunos ao passeio.

Maria Amália afirma que as direções tinham autonomia para dirigirem a escola, desde que atendessem a proposta pedagógica e estivesse dentro da legalidade.

A SME de Jaguarão, nas palavras da professora Maria Amália,

através do setor de supervisão escolar, tinha a tradição de organizar um seminário anual que no primeiro momento só contemplou a educação infantil, no segundo ano atendeu a educação infantil e os anos iniciais e, por fim já atendia a todo o Ensino Fundamental.

Durante todo o ano em que esteve à frente da SME, também foram organizadas reuniões com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, para trabalhar uma formação por área. A SME buscava trabalhar com professores da própria cidade para ministrar a capacitação.

A professora Maria Amália recorda que, em sua gestão, recebeu a visita dos conselheiros do Conselho Estadual de Educação (CEE) que realizaram, em Jaguarão, uma plenária com participação popular²⁸.

Maria Amália caracteriza a gestão da seguinte forma: *gestão é doação, é dedicação, é dar conta de tudo através de uma equipe, é ter vontade de fazer mudanças constantemente, é ter muita responsabilidade, é ter comprometimento, é ter audácia e ter ambição.*

Ao refletirmos um pouco sobre o relato da professora Maria Amália, podemos dizer que nos anos de 2004 e 2005, a Secretaria de Educação já caminhava nos trilhos da gestão democrática, construindo pouco a pouco os alicerces para que as escolas tivessem uma maior autonomia e participação na tomada de decisões.

Fatos como a escolha de diretores, pela forma de eleição, e os embates e conflitos que esta gerava nas escolas; a forma de relacionamento da equipe gestora da SME com as equipes gestoras das escolas; a possibilidade das equipes gestoras das escolas poderem participar das discussões sobre a estruturação do calendário escolar; a autonomia concedida às direções das escolas; demonstram que a gestão democrática começa pouco a pouco a aparecer nos pensares e fazeres da Secretaria de Educação.

Retornando à divisão temporal, com relação aos períodos de gestão de cada secretário, nos deparamos, na sequência, com o período compreendido entre os anos de 2006 a 2008, quando respondia pela Secretaria de Educação o professor Dardo Marques Acosta. Novamente não foi possível conseguir as informações, pois o docente não quis conceder uma entrevista. Assim, este período histórico, também

²⁸ Em 2005, o CEE, realizava mensalmente, reuniões/plenárias nos municípios do interior, com a finalidade de aproximar as SME do próprio Conselho, e orientar quanto à organização do ensino municipal.

ficará com lacuna de informações, pois o único dado obtido é que no ano de 2007 ocorreu uma nova eleição para diretores das escolas municipais.

As informações do período de 2009 até hoje, serão apresentadas no terceiro capítulo, no item 4.3. 'Caminhos da gestão democrática na rede municipal de Jaguarão'.

No capítulo seguinte apresentaremos um resgate histórico sobre a gestão democrática escolar e, tendo por suporte os estudos de Bernstein, abordaremos o processo de recontextualização e as relações de poder e controle.

4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

"É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática".

Paulo Freire

4.1 Democracia

Democracia e educação são termos que guardam entre si uma estreita articulação. A democracia pressupõe a possibilidade de uma vida melhor com garantia de condições básicas como alimentação, moradia, trabalho, cultura, etc. e condições de igualdade para todos, em que haja liberdade e também limites. Na educação está presente a suposição de todos viverem melhor por meio do acesso aos bens culturais. Nesse sentido, democracia e educação são inseparáveis.

A atual Constituição Federal, a partir de demandas da população e de movimentos sociais, registra em seu texto a inscrição de um conjunto de conquistas da sociedade brasileira, traduzidas em dispositivos que tratam sobre o direito à participação.

Neste sentido, a Carta Magna e, podemos afirmar também a atual LDB, nos desafia a qualificar a participação dos cidadãos brasileiros como sujeitos sócio-políticos em formas democráticas descentralizadas (GOHN, 2007, p.128).

Entendemos educação, como sinônimo de ensinar, aprender, criar, produzir; é muito mais que transmitir conhecimentos é levar o aluno a pensar, refletir, descobrir, aprender significativamente, é participar.

Sacristán (1999, p.57) assim define a democracia:

A democracia é um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os

cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente.

É preciso considerar que, com relação ao conceito de democracia, este foi sofrendo alterações ao longo do tempo para dar conta das mudanças ocorridas no contexto histórico e político de cada nação. Boaventura Santos, ao realizar uma revisão sobre o debate a propósito da democracia, considera que esta assumiu um lugar central no campo político durante o século XX.

Segundo argumentos de Santos e Avritzer (2003, p. 39-40), os debates acerca da democracia, nas primeiras décadas do século XX, giravam em torno, principalmente, da questão da “desejabilidade da democracia”; já no período pós-Segunda Guerra Mundial, o foco era sobretudo sobre “as condições estruturais da democracia” e, ainda, acerca da “compatibilidade ou incompatibilidade entre a democracia e o capitalismo”.

A discussão democrática a partir da segunda metade do século XX mudou em virtude de alguns fatores apontados por Santos e Avritzer (2003, p.40), como, “aumento do número de países em processo de democratização”, “desmonte do Estado de bem-estar social e cortes de políticas sociais”, ocorridos a partir dos anos de 1980. Assim, outra discussão veio à tona: a forma da democracia e sua variação. Tal debate ressaltou a concepção hegemônica da democracia, a democracia representativa elitista.

Numa definição simples, podemos dizer que a democracia representativa, constitui a forma de organização política em que os cidadãos elegem representantes para cargos majoritários, para governar em benefício da maioria; o poder se concentra nas mãos dos eleitos. Desenvolve-se a partir do surgimento do sufrágio universal e da garantia de que qualquer cidadão pode se candidatar a representante da população de um território.

Bobbio (1979) afirma que a democracia representativa é constituída de um conjunto de regras criadas para a formação das maiorias, e faz destaque ao peso igual dos votos e o que considera a ausência de distinções econômicas, sociais, religiosas, étnicas ao ser constituído o eleitorado.

No entanto, a teoria hegemônica de democracia, a democracia representativa, apresenta alguns limites. Podemos citar a dificuldade de representar identidades específicas. Assim, ao longo da segunda metade do século XX, começam a surgir processos instalados dentro da democracia representativa, o que conduz a uma concepção não hegemônica da democracia, a democracia participativa.

Na democracia participativa há uma participação ampliada de atores sociais de diversos tipos em diferentes processos decisórios na sociedade; as decisões não se restringem aos representantes parlamentares escolhidos durante o processo eleitoral, há o reconhecimento da pluralidade de ideias nos processos de discussão e deliberação.

Percebemos na literatura que há uma grande pluralidade de sentidos que surgem devido ao aumento de significados que são atribuídos a atitudes consideradas como democráticas. Dessa forma percebemos que há certa dificuldade em encontrar um consenso em torno do conceito de democracia, uma vez que é um conceito apropriado de diferentes formas. Santos (2003) assinala que o significado da democracia na atualidade, é marcado por características como a indecibilidade, a incompletude e a pluralidade.

Com relação a concepções de democracia na atualidade, Laclau e Mouffe (2006) argumentam que estas são insuficientes para a compreensão das relações políticas e sociais contemporâneas. Os autores defendem a concepção de uma *democracia radical e plural* como extensão de lutas democráticas por igualdade e liberdade a um número maior de relações sociais.

Buscamos na teoria de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe contribuições que nos ajudam a elucidar este conceito. Em seus estudos sobre a Teoria do Discurso, Ernesto Laclau utiliza o termo 'significante vazio'. Para este autor, um significante vazio é um significante sem significado e ocorre quando um discurso universaliza seu conteúdo de forma tão ampliada que se torna impossível atribuir-lhe um significado exato. Assim, o significante vazio representa um conjunto de significações, mas que devido ao seu caráter polissêmico, perde a possibilidade de representar um sentido específico para o mesmo significante.

Com base neste conceito de Ernesto Laclau, Mendonça (2006, p.165) afirma: “A noção de significante vazio consiste na confluência de múltiplos elementos em um discurso, a ponto de esse discurso perder seu sentido específico justamente pelo excesso de sentidos articulados.”

Para melhor esclarecer este conceito de Ernesto Laclau, Mendonça (2006, 2009) também explicita que apesar do significante vazio ser um significante sem significado, é possível perceber os seus limites. Os limites além de impedir a expansão significativa, unem as diferenças de significados. Dizendo de outra forma, Mendonça (2009, p. 149) esclarece:

Ao mesmo tempo em que os limites de um discurso articulado por um significante vazio impedem sua expansão significativa e ameaçam sua existência (condição de impossibilidade), estes servem também para afirmar a própria existência dessa cadeia discursiva e para unir as diferenças por ela articuladas (condição de possibilidade), tendo em vista que o limite antagônico é idêntico a todas as identidades constituidoras do discurso, gerando, pois, a união dessas diferenças em torno de uma luta comum: contra algo que, de uma forma ou de outra, impede a constituição de todos os elementos desta cadeia de equivalências.

Finalizando essa referência sucinta acerca desse conceito de Laclau, é preciso também fazer menção ao que Ernesto Laclau denomina como ‘ponto nodal’, ou seja, o momento de convergência dos vários significados atribuídos a um mesmo significante.

Retornando ao conceito de democracia, é importante lembrar, como mencionado, que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe teorizam sobre ‘democracia radical e plural’. Marques (In: MENDONÇA, 2008, p.92) fazendo alusão a esses conceitos abordados pelos autores, argumenta:

A democracia radical e plural visa expandir sua esfera de aplicabilidade a novas relações sociais, não se limitando, assim, à forma de governo adotada pelo Estado, objetivando, portanto, criar um novo tipo de articulação entre os elementos da tradição democrática liberal, em que os direitos não se enquadram numa perspectiva individualista, mas democrática, criando uma hegemonia, que é resultante de um maior número de lutas democráticas, e, conseqüentemente, a multiplicação dos espaços políticos na sociedade.

Em face do que foi exposto, com apoio nas contribuições teóricas de Ernesto Laclau, entendemos que é possível afirmar que democracia é um significante vazio. Para este autor, o significante vazio ocorre, quando um discurso universaliza tanto seu conteúdo a ponto de ser impossível de ser significado de forma exata.

Os significantes vazios renunciam as suas identidades diferenciais para serem pontos nodais para onde convergem diversas identidades que anteriormente não estavam organizadas entre si.

Entre os estudos realizados sobre o tema, optamos neste trabalho pelo conceito de Boaventura de Souza Santos (2002, p.51 e 54), o que, para nós, poderia ser considerado um ponto nodal, entre uma vasta gama de significados:

[...] democracia é uma gramática de organização da sociedade e da relação entre Estado e sociedade [...] reconhecendo a pluralidade humana [...] se constitui uma nova gramática histórica [...] implica ruptura com tradições estabelecidas [...] aumento da participação social.

Seguindo esta ótica, a participação se efetiva pelas relações que ocorrem na realidade concreta. Assim, Hora, (2010, p.133) afirma: “democracia não se concede, conquista-se, realiza-se”.

Tendo por base essa afirmação da Hora, entendemos que a escola é um espaço favorável para educar pela democracia e para a democracia. Pela democracia, no sentido de que a escola deve buscar estar organizada e estruturada, de forma a favorecer o desenvolvimento de valores e de práticas democráticas, junto a seus alunos. Para a democracia, no sentido de que uma das tarefas da escola é a formação cidadã, orientando para a convivência em uma sociedade democrática, onde valores como igualdade, equidade e liberdade são imprescindíveis.

Dessa forma, nos próximos parágrafos faremos referência à relação democracia-escola e a gestão democrática.

4.2 Escola e democracia

Numa sociedade democrática, a escola cumpre importante papel, no sentido de assegurar a todos a igualdade de condições para a permanência bem-sucedida na instituição escolar.

Escola é um espaço rico de relações, espaço em que compartilhamos ideias, opiniões, espaço que deve ser rico de atividades prazerosas, não só para o aluno, mas para todos que dela participam, é o lugar em que temos o compromisso de ensinar, descobrir e aprender os conhecimentos sistemáticos e científicos, mas, ao mesmo tempo, é o lugar em que de uma forma ou de outra aprendemos a ser ‘gente’ através das relações que são estabelecidas em seu contexto.

Escola é uma comunidade em que participam vários atores sociais que nela desempenham papéis ativos, embora diversificados. Escola é um todo, que para ser coeso e dinâmico exige organização. Tomando as palavras de Alarcão (2008, p.83): “[...] deve-se entender a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem.”.

A escola é onde o **nós** aflora e deve ser cultivado. É um lugar onde nos construímos individual e coletivamente como cidadãos deste mundo. O aprender a conviver com o(s) outro(s) e respeitar o(s) seu(s) direito(s) é um princípio básico da convivência democrática. Isso significa que todos podem ouvir e ser ouvidos. Se essa aprendizagem inicia e é incentivada na escola, terá grandes chances de prosseguir e de se desenvolver ao longo da vida. Assim, mais importante do que falar sobre a convivência democrática é vivê-la.

Nesse sentido, a convivência democrática na escola requer autonomia e participação ativa dos sujeitos que dela participam.

Paro (2007, p.17), com relação à democracia na educação, afirma que esta é

[...] a possibilidade de autonomia, de participação ativa dos cidadãos, de envolvimento da escola no processo, mas é importante que os educadores também enxerguem as escolas como locais políticos, onde podem, devem e precisam dar uma contribuição. A escola deve pautar-se pela realização de objetivos numa dimensão individual e social. A primeira diz respeito ao

saber necessário ao desenvolvimento do educando, a segunda refere-se à formação do cidadão e sua atuação em sociedade. Podemos dizer que a dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia.

Assim, a democracia na escola poderá ser construída pela transformação das relações de poder, em relações de autoridade partilhada, pela desestruturação das relações verticais, mas principalmente, pela ampliação dos espaços de participação.

A democracia supõe a convivência e o diálogo entre as pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas. O aprendizado democrático implica a capacidade de discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo. Na escola encontramos também a diversidade e o conflito de interesses. Assim, a educação democrática precisa ser vivida nas próprias relações pedagógicas que são estabelecidas entre os educadores e os demais segmentos da escola.

Atualmente, a discussão sobre a gestão democrática, seu ordenamento legal e sua inserção nos sistemas públicos de ensino brasileiro, vem suscitando amplos debates, como a escolha de diretores escolares; autonomia escolar; participação dos docentes e demais funcionários da escola, das famílias e da comunidade na gestão escolar; participação dos conselhos escolares na gestão das escolas, entre outras.

Inicialmente definimos Gestão Democrática como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades local e escolar.

Etimologicamente, a palavra gestão está associada a germinar, fazer crescer, executar. É a geração de um novo modo de administrar uma realidade que, como coloca Jamil Cury (2002, p.173), é democrática em si mesma por implicar a comunicação, o envolvimento coletivo e o diálogo. Para este autor a gestão democrática da educação é “ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.

Gestão é gerenciar, é conduzir, ou melhor, orientar, é mediar, é propor, é criar parcerias, é propor desafios, é incentivar a participação de todos.

Prais (1992, p.26) considera que a gestão democrática “possui um duplo significado: pedagógico, porque pode levar a escola pública a ajudar na construção da cidadania, educando com responsabilidade; e político, por buscar o equilíbrio entre decisões de vários segmentos, sem renunciar ao princípio da unidade de ação”.

A Gestão Democrática da educação não se tornará efetiva somente pela afirmação de princípios. Ela precisa estar de mãos dadas com a educação emancipadora, defendida por Paulo Freire e por Henry Giroux.

Silva (2009, p.55) afirma que Freire pensa o currículo através de conceitos de emancipação e libertação e que Giroux salienta a importância da participação dos envolvidos no ato pedagógico além de enfatizar também “as conexões entre pedagogia e política, entre educação e poder”.

A Gestão Democrática da educação pressupõe autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo. Dessa forma, entendemos que a democratização interna da escola passa pela forma como são conduzidas as atividades na sala de aula; pela organização da escola; pelo currículo; pelo projeto político-pedagógico; pelas condições de planejamento; pela forma de escolha da equipe gestora; pela construção do Regimento Escolar,... vai envolver desafios, negociações, contestações...

Nesse processo de democratização da gestão, o trabalho e as decisões coletivas são fundamentais. A comunidade escolar tem a possibilidade de falar e ser ouvida. O corpo discente e docente, pais e funcionários têm a oportunidade de participar ativamente da vida da escola.

O Conselho Escolar também é parte desse processo, através dele a escola deve buscar apoio, opinião, auxílio, incentivo, fiscalização, entre tantas outras formas, para que a escola possa ser transformada em um espaço democrático de fato.

Não é necessário afirmar que a escola pertence aos cidadãos, ao público. Devido à tradição patrimonialista brasileira e ao modelo de sociedade hierárquico, pautado nas relações de mando e submissão, algumas pessoas esquecem que a escola não pertence ao governo, nem ao diretor e nem aos trabalhadores internos.

Dessa forma, é mister que as escolas se tornem efetivamente espaços democráticos, em que todos os que dela fazem parte possam ter o direito e por que não dizer também o dever de participar do processo de tomada de decisões.

Escolas democráticas são por nós entendidas como espaços propícios à participação e dessa forma nos apropriamos das palavras de Apple e Beane (2001, p.18)

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação de políticas e programas escolares para si e para os jovens.

Tomando neste estudo as colocações de Paro (2007), podemos inferir que somente será possível instituir a legítima gestão democrática da escola pública se arruirmos primeiro os fundamentos do paradigma patrimonialista do Estado brasileiro - estejam eles situados nos governantes, na burocracia ou nas corporações - para colocar no lugar deles novos fundamentos, situados na aspiração da escola ser efetivamente de todos os cidadãos a quem ela diz respeito.

Nesta pesquisa, tratamos da democratização da gestão, a qual entendemos ser algo que não se limita apenas ao acesso à escola, mas torna-se necessário, também, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições de permanência e sucesso.

Podemos dizer que estes três aspectos (acesso, permanência e sucesso) ainda não complementam o sentido amplo da democratização da gestão. No nosso entendimento, é necessária, mais uma característica, que o processo educativo seja efetivamente um espaço para o exercício democrático na escola. O 4º caderno dos Conselhos Escolares (MEC/SEB, 2004, p.41) destaca que a

Democratização da educação, nesse sentido, vai além das ações voltadas para ampliação do atendimento escolar; configura-se com uma postura que, é assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação.

É sobre essa ótica, que inferimos que as políticas voltadas para o cotidiano escolar, não podem negligenciar esses três aspectos. Assim, é necessário ter claro que a democratização da gestão, implica também em buscar a democratização da sociedade.

Ferreira (2009) argumenta que para que a democratização da gestão aconteça de fato, é preciso que a escola destaque para si alguns elementos: consiga relativizar o seu papel, compreendendo que as práticas educativas são também práticas sociais; que o trabalho pedagógico da escola esteja alicerçado sobre o projeto político pedagógico (PPP). É preciso, também, efetivar os canais de participação dentro da escola; repensar a concepção do que é gestão; discutir as relações de poder; criar e consolidar novos mecanismos de democratização como conselho escolar, a organização do PPP de forma coletiva e participativa, instaurar espaços para discutir o sentido da autonomia, entre outras.

Com base no exposto acima, para democratizar a gestão e transformar as escolas em espaços efetivamente democráticos, é preciso repensar o papel da comunidade escolar no processo educacional; é necessário que a escola tenha hábitos democráticos; é preciso que a escola ofereça momentos diferenciados de participação a todos os segmentos, na tomada de decisões; implica em considerar que a educação para a democracia deve fazer parte do cotidiano das instituições de ensino.

No próximo item, faremos referência a alguns tópicos referentes ao histórico da gestão democrática no Brasil, de forma a melhor explicitar a temática em questão.

4.3 Resgatando o histórico da Gestão Democrática

No campo educacional, a gestão da educação vem trazendo muitas discussões, principalmente a gestão democrática do ensino público no Brasil. Assim, procuraremos fazer uma rápida retrospectiva histórica acerca das questões ligadas a este tema.

Para começar, devemos lembrar o movimento da sociedade brasileira e dos profissionais da educação para incorporar a gestão democrática, na legislação brasileira, buscando efetivá-la na prática dos sistemas públicos de ensino.

A partir da década de 1970, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, que culminou com a transição do regime militar para o regime civil; o debate sobre a gestão da educação no Brasil passa a ocorrer de forma mais intensa.

O movimento dos trabalhadores da educação também se destaca neste período. Os educadores organizaram-se em associações profissionais e acadêmicos- científicas ao longo da década de 1970, e que foi intensificada na década de 80, ocorrendo, inclusive, movimentos grevistas.

Nesse período, os educadores mobilizavam-se em torno da reconstrução da função social da escola, refletindo a preocupação com os significados social e político da educação. Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino. Ocorriam iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar os interesses populares, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira.

Na década de 1980, houve uma mudança no contexto social e político da sociedade. Foi um período de abertura política, com conquistas democráticas para a sociedade brasileira e para a educação pública. A partir dessa época, também, os professores passaram a se organizar em movimentos reivindicatórios acerca do modelo burocrático e hierárquico de organização da educação e da escola e passaram a propor a sua superação e a democratização.

Paro (2007) afirma que houve uma modificação nas relações sociais e políticas tecidas no interior da escola e que nesse sentido, colocava-se a necessidade de serem criados meios para que outras vozes pudessem participar da execução e das decisões a serem desenvolvidas no espaço escolar, surgindo, dessa maneira, a demanda por uma gestão escolar compartilhada. É nesse contexto histórico e político de transição do centralismo de um regime autoritário para a redemocratização que passa a ser percebida e evidenciada a questão da gestão na agenda política dos governos.

A Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático. Ela incorporou a gestão democrática, ainda que somente no ensino público, definindo a obrigatoriedade de acesso ao ensino fundamental, a gratuidade em todos os níveis de ensino e qualificando-a como um dever do Estado, reafirmando assim o caráter público da educação e estabelecendo que a educação brasileira deva primar pelo pleno desenvolvimento da pessoa, buscando oferecer uma educação que prepara para o exercício da cidadania e para sua qualificação para o trabalho.

Na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, o texto aparece desta forma

O ensino será ministrado com base nos princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino [...], planos de carreira para o magistério público [...]; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade.

Rosa observa que as Constituições e Leis de Educação anteriores já versavam sobre a democratização do acesso ao ensino público e, citando Mendonça (Mendonça apud Rosa, 2009, p.19), contextualiza:

A Constituição de 1946 fixou a obrigatoriedade do ensino primário, com duração de quatro anos, e a sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 dispunha que essa obrigatoriedade se daria a partir dos sete anos de idade. Por sua vez, a Constituição de 1969 estabeleceu o ensino primário obrigatório a todos, dos sete aos quatorze anos, sendo gratuito nos estabelecimentos oficiais. A Lei de nº 5692, de

1971, que reformou a LDB de 61, entendeu ser o ensino primário, o referido na Constituição de 1969, correspondente ao primeiro grau, dobrando o tempo de obrigatoriedade e gratuidade de quatro para oito anos.

Como podemos observar, a dimensão política da educação e a luta pela sua democratização são ampliadas a partir da Constituição Federal de 1988. A ampliação dos espaços de participação dos diferentes segmentos da sociedade acerca das políticas públicas para a educação passou a ser o grande pleito no contexto do processo de democratização da educação.

O processo de redemocratização vivido pelo país e o processo de organização política no campo educacional, juntamente com a promulgação da Constituição de 1988, favoreceram a elaboração de uma nova lei da educação nacional.

Assim, nos anos 90, a luta pela democratização da educação, assume o caráter da qualidade, da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social. Ferreira (2009, p. 101), afirma

A luta pela democratização da educação básica, então, assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola.

Em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo Projeto de Lei para a Educação, que disputou espaço com o projeto anterior, que tramitava na Câmara dos Deputados, o qual se construía a partir de várias audiências públicas em seu processo de tramitação, com ampla participação da sociedade civil. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, resultante dos embates desses dois projetos, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial em 23 de dezembro de 1996.

Esta Lei, também chamada Lei Darcy Ribeiro, representou um papel importante na formulação e gerenciamento de uma política educacional para a sociedade brasileira. A LDB/96 contempla a gestão democrática, para as escolas públicas, enfocando a autonomia dos entes federados (artigo 3º e 14 do cap. VIII) e

a formação (artigos 63 e 67): “os profissionais devem possuir formação docente e/ou pedagógica, além de experiência docente”. Possui como proposta básica, a gestão democrática, que se, consolida na autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola.

Hypolito (et al. 2008, p. 13-14), com referência ao texto da LDB/96, afirma que

com base no artigo 14 desta lei, os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e atendendo ao princípio da participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico da escola (inciso I) e das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (inciso II). O artigo 15 da mesma lei completa e foca os graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira que os sistemas de ensino deverão assegurar às suas unidades escolares.

Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade e coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia.

Dessa forma, tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecem a Gestão Democrática como o modo de gerir as escolas públicas e os sistemas de ensino. Ferreira (2008, p.78) destaca que

A LDB, embora pesem os seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.

A partir da segunda metade dos anos 1990, a educação começou a sofrer reformas, para atender os preceitos neoliberais. O Ministério da Educação passou a orientar os currículos através de parâmetros curriculares para a educação básica e de diretrizes curriculares para a educação superior; implantou um sistema nacional de avaliação dos resultados do desempenho dos estudantes; estimulou a competitividade entre as instituições educacionais, através da divulgação dos

resultados das avaliações nacionais; redefiniu o financiamento da educação através do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A Gestão Democrática também foi alvo de atenção no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.127 de 09 de janeiro de 2001, que contemplou num primeiro momento, a gestão democrática sobre o ângulo da gestão dos recursos, sua eficiência e transparência e, num segundo momento, a gestão financeira e pacto federativo, para, finalmente, num terceiro momento, abordar a gestão democrática mais diretamente recomendando o Conselho de Educação, o Conselho Escolar e formas de escolha da direção escolar.

Utilizando as palavras de Ferreira (2008, p. 78) “as discussões sobre a democratização da gestão escolar não podem negligenciar esses marcos”. Deste modo, ao situar a política de educação no Brasil e no bojo dessas as discussões sobre gestão democrática torna-se necessário fazer algumas reflexões, pois como afirma Ferreira (2008, p.79)

Convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã.

Assim, após este breve resgate histórico, passaremos a apresentar no próximo capítulo, algumas considerações sobre as políticas educativas e o processo de recontextualização, tomando por referência os estudos de Stephen Ball e Basil Bernstein.

5 AS POLITICAS EDUCATIVAS E O PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

"Mudar é difícil, mas é possível".

Paulo Freire

Nas últimas décadas os sistemas educacionais sofreram intensas transformações. As mudanças pressupõem a descentralização do ponto de vista político e administrativo, norteadas pela intenção de se obter a modernização dos processos de gestão escolar, em que as escolas são consideradas com uma identidade autônoma.

A crescente fragmentação dos direitos sociais, aliada ao surgimento de novas formas de identidades, somadas à desestruturação social no que se refere à coletividade, se refletem no interior da escola – espaço em que são vivenciadas diferentes situações de tensões, conflitos e inquietações.

Dessa forma, ao pensarmos sobre gestão escolar, democracia, participação, etc., é importante que as contextualizemos com relação às políticas públicas de educação.

A análise das políticas públicas vem assumindo uma maior gama de interpretações. Talvez pelo aumento das intervenções do Estado sobre as questões relacionadas à educação ou, também, pelo aumento de número de pesquisadores interessados em analisar os vários modelos de políticas públicas educacionais e suas várias interpretações.

Entendemos que políticas públicas, são os conjuntos de ações, diretrizes, objetivos e normas adotadas pelo Estado, em uma determinada área da sociedade. Aprimoramos nosso entendimento, com o conceito atribuído por Azevedo (1997, p. 5), a qual afirma que o conceito políticas públicas “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

As políticas públicas sofrem influência de políticas neoliberais, organizações internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial e do processo de globalização. Essas influências refletem de modo direto nas políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículos, formas de ensino-aprendizagem, etc.

Logo, não podemos pensar em educação e políticas públicas sem considerar os efeitos da globalização. Este processo global amplo contribui para a reorganização de novas posições nas políticas educacionais e tem implicações na agenda dos profissionais da educação. Ball (2001, p.101) com relação à globalização, argumenta: “A globalização se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana”.

Os processos de globalização ameaçam a autonomia dos sistemas educacionais; afetam um dos objetivos tradicionais básicos da educação: a preparação para o trabalho; as escolas passam a ajudar a moldar as práticas do consumidor, encorajadas por patrocínios empresariais para produtos curriculares e extracurriculares; há uma tendência para enfatizar a avaliação de desempenho (testes) etc. Burbules e Torres (2004, p.22) consideram que “a influência da globalização sobre as políticas e práticas educacionais tem efeitos múltiplos e conflitantes. Nem todos esses efeitos podem ser classificados simplesmente como sendo ou não benéficos, e alguns deles estão moldados por tensões e lutas ativas”.

Ball afirma que, para analisarmos e compreendermos a política, precisamos de uma caixa de ferramentas em que possamos correr o olhar sobre diferentes conceitos e teorias que nos possibilitem analisar os textos que propõem mudanças impostas nas políticas públicas de educação. Shiroma (2005, p.431), utilizando as palavras de Ball argumenta que “os significados que atribuímos ao conceito de política afetam o como pesquisamos e o como interpretamos o que encontramos”.

Neste trabalho, consideramos o conceito de Ball (1994, p.8) sobre políticas, entendendo, portanto que estas políticas “são processos e consequências, são mediações as quais são codificadas e decodificadas de formas complexas”. O autor trabalha com duas conceitualizações de política, a política como texto e a política como discurso, ambas implícitas uma na outra. A primeira enfatiza o controle que

está nas mãos dos leitores e a segunda enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso.

Para Ball (1994, p.3), a política como texto entende as políticas como representações que são codificadas e decodificadas de maneiras complexas. Os textos terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do processo de formulação da política. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir 'vozes', uma vez que só algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Discursos são práticas que sistematicamente moldam os objetos dos quais eles falam. Os discursos são sobre o que pode ser dito, e pensado, mas também são sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. O discurso é mais que palavras. De acordo com Ball (1994, p.10)

Nós não falamos um discurso, ele nos fala. Nós somos as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nós não 'sabemos' o que dizemos, nós 'somos' o que dizemos e fazemos. Nestes termos, nós somos falados por políticas, nós ocupamos posições construídas para nós dentro das políticas.

Em face do que foi exposto, precisamos nos apropriar também de outro conceito de Ball que nos permite fazer a análise de como se dá a trajetória da política. Ball afirma que tal trajetória passa por um ciclo de contextos inter-relacionados, nos quais cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse.

Mainardes (2006, p.48) com relação ao ciclo de políticas explicita que

O ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais [...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Neste ciclo de políticas, Ball (1994, p.16) afirma que os três contextos da construção da política são: o contexto de influência, o contexto da produção do texto da política e o contexto da prática e complementa que há mais dois contextos que

completam o ciclo: o contexto de resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política.

Mainardes (2006, p.51-55) abordando os ciclos de política citados por Ball, argumenta que

no contexto de influência as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos [...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. No contexto da produção os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representam a política [...] O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudança e transformações significativas na política original. O contexto de resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de impacto e das interações com desigualdades existentes. O contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Considerando a mencionada teorização, em nossa pesquisa, enfocaremos de modo especial o contexto de influência, onde as políticas normalmente são iniciadas, e os discursos políticos são construídos, caracterizado neste trabalho, como os textos legais; o contexto da produção do texto, considerado por Ball aquele que organiza os textos políticos, que sustentam a implantação das políticas e que são escritos de forma mais articulada com a linguagem do público mais geral, ou seja, o texto produzido pela SME de Jaguarão e o contexto da prática, no qual a política está sujeita à interpretação e recriação, que pode produzir efeitos e consequências o que pode levar a transformações na política original, identificado neste estudo como o que acontece nas duas escolas municipais pesquisadas.

É importante observar o que menciona Shiroma (2005, p.431) sobre os textos na perspectiva de compreender as políticas: “Os textos das políticas dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo”.

E voltando a utilizar as palavras de Ball (1994, p.4 e8), as políticas variam e mudam seus significados no contexto da prática; estas são representadas diferentemente por atores e interesses diferentes; caracteristicamente, postulam

uma reestruturação, redistribuição e rompimento de relações de poder, de forma que pessoas diferentes podem e não podem fazer coisas diferentes.

Com base em argumentos de Basil Bernstein (1996; 1998), é possível analisar políticas que foram criadas no contexto da produção, e que se deslocam para um outro contexto pedagógico. Nesse processo, cria-se um espaço no qual pode intervir a ideologia. Ao analisar, no campo pedagógico, o processo de deslocamento de um discurso de uma posição a outra, o sociólogo inglês observa que ocorrem transformações, enfatizando que nenhum discurso se desloca sem que ocorram mudanças. Assim, ao ser contextualizado em outros níveis recontextualizadores, há uma relocação seletiva do discurso, e, portanto, este não será mais o mesmo.

Com base nos estudos teóricos de Basil Bernstein (1996; 1998) é possível compreender os contextos, os campos, os processos de produção e reprodução do discurso pedagógico enquanto um princípio que se apropria de outros discursos e os coloca “numa relação mútua especial, com vistas a sua transmissão e aquisição seletivas.” (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Nas palavras de Bernstein (1996, 1998), ocorre um ‘processo de recontextualização’. Para explicitar melhor este conceito, nos reportamos, a seguir, a um conjunto de conceitos da teoria bernsterniana.

Em face do que foi exposto e para atender ao objetivo da nossa pesquisa, sobre o que ocorre no interior das escolas pesquisadas, é fundamental nos apropriarmos dos estudos de Bernstein (1996, 1998) sobre recontextualização. Assim, nos parágrafos seguintes enfocaremos os estudos dessa autoridade teórica.

Bernstein (1998) utiliza o dispositivo linguístico para, a partir dele, apresentar e explorar o dispositivo pedagógico (DP), que possui regras internas que regulam a comunicação pedagógica. Essas regras são inter-relacionadas e há entre elas relações de poder. O DP regula continuamente o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas relações. Santos (2003, p.31), com base no autor, reporta-se ao DP e suas regras afirmando

O dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico. A gramática do discurso pedagógico é constituída de regras: as regras distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas.

Bernstein (1998, p.58 e 59) diferencia cada regra do dispositivo pedagógico da seguinte forma²⁹

A função das regras distributivas é regular as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática. As regras distributivas especializam as formas de conhecimento, as formas de consciência e as formas de prática dos grupos sociais. [...] as regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico. As regras avaliativas são constitutivas de qualquer prática pedagógica.

Explicando mais detalhadamente as regras distributivas (RD), Bernstein argumenta que estas distinguem duas classes diferentes de conhecimento: o pensável e o impensável. A linha de separação entre estas duas classes de conhecimento é relativa a um período determinado de tempo, o conteúdo destas classes varia histórica e culturalmente. As relações de poder que distribuem o impensável e o pensável diferenciam e estratificam os grupos estabelecidos por meio das regras distributivas. Nas palavras de Bernstein (1998, p. 58)³⁰: *as regras distributivas criam um campo especializado de produção do discurso, com regras especializadas de acesso e controles especializados de poder.*

Com relação às regras de recontextualização, são elas que criam/constituem o discurso pedagógico (d.p.) específico. O discurso pedagógico é como uma regra que engloba e combina dois discursos. O ‘Discurso de Instrução’ (DI) que cria destrezas especializadas e suas múltiplas relações e o ‘Discurso Regulador’ que é

²⁹ Tradução livre da autora: *La función de las reglas distributivas es regular las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica. Las reglas distributivas especializan las formas de conocimiento, las formas de conciencia y las formas de práctica de los grupos sociales. [...] las reglas de recontextualización regulan la formación del discurso pedagógico específico. Las reglas evaluadoras son constitutivas de, cualquier práctica pedagógica.*

³⁰ Tradução livre da autora: *las reglas distributivas crean un campo especializado de producción del discurso, con reglas especializadas de acceso y controles especializados de poder.*

um discurso moral que cria ordem, relações e identidades. O DI está incluído no DR e este é dominante.

O discurso pedagógico é um princípio e não um discurso, mediante o qual se apropriam outros discursos e se estabelece entre eles uma relação especial. O d.p. é um princípio para deslocar um discurso, recolocá-lo e (re) centrá-lo de acordo com seu próprio princípio.

O discurso pedagógico está constituído por um princípio recontextualizador que se apropria, (re) coloca, (re) centra e relaciona seletivamente outros discursos para estabelecer sua própria ordem.

Santos (2003, p.32) fazendo referência aos estudos de Bernstein descreve

o princípio de recontextualização cria os campos recontextualizadores e seus agentes [...] o campo da recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e seus agentes, [...] e o campo da recontextualização pedagógica, constituído pelos educadores [...] o aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas. [...] é o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo.

Basil Bernstein, em seus estudos sobre o discurso pedagógico, focaliza os processos sucessivos de recontextualização por meio dos quais o discurso vai sendo transformado. Santos (2002, p.355), esclarece que

para este autor é importante não apenas entender os padrões e critérios que definem o discurso pedagógico, como também os processos de formações por meio dos quais os discursos ou os conhecimentos das várias áreas vão sendo recontextualizados e transformados.

Para Bernstein o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador que cria campos recontextualizadores. Bernstein diferencia o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro é criado e dominado pelo Estado, o segundo é composto por educadores nas escolas e universidades. Para Bernstein a recontextualização ocorre tanto dentro do campo 'oficial' como no 'pedagógico'.

Nesse processo de trajetória do discurso do campo oficial para o campo pedagógico, ocorre o processo de recontextualização. Processo que ocorre de forma diferente em cada instituição e está relacionado com o pensar e o fazer dos diferentes atores.

Os conflitos e os acordos tanto nos campos recontextualizadores oficiais como nos pedagógicos implicam que as relações entre esses campos precisam ser consideradas como constantes no processo de constituição das políticas.

Dessa forma, o conceito da recontextualização é usado para entender as várias (re) interpretações as quais os textos sofrem no campo educacional. Para Bernstein (1998) o texto de qualquer currículo traduz o Discurso Pedagógico Oficial que é produzido no campo da recontextualização oficial. Esse texto sofre um processo de recontextualização no campo do discurso pedagógico. No campo da reprodução, que é o contexto da sala de aula, sofre recontextualização no nível da prática pedagógica do professor.

Voltando ao objeto deste estudo, ao pesquisarmos o processo de recontextualização da política de democratização da gestão, sob o olhar de duas escolas municipais de Jaguarão, estaremos visualizando, como a política é desencadeada em cada escola, como ocorrem os mecanismos de coerção e persuasão na implementação dessa política. Assim, não podemos evitar o fato de que iremos nos deparar com as relações de poder e controle que ocorrem dentro das instituições de ensino e entre estas e a SME.

Neste sentido, passaremos, no próximo capítulo, a fazer considerações sobre as relações de poder e controle que aparecem inevitavelmente dentro dos espaços educativos.

6 AS RELAÇÕES DE PODER E CONTROLE

"Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político."

Paulo Freire

Com as constantes modificações pelas quais passa a sociedade, no plano econômico, social, político e tecnológico, no decorrer do tempo, a escola, vivencia também, nesse cenário, um processo de mudanças e sofre com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta. Por dentro desse processo de metamorfoses que se instauram no seio da escola, percebemos alterações na redefinição de currículo, bem como mudanças na identidade profissional do professor e de seu papel na sociedade.

Na escola pública, as relações sociais se dão mais como um reflexo da sociedade, ou seja, as relações de desigualdades são acentuadas com mais profundidade no aspecto social, econômico e cultural.

Percebe-se que a escola, ao reproduzir as estruturas sociais e de poder, está estruturada, em algumas situações, com base no incentivo à competitividade, à superação do outro, a apropriação do saber. Essa competição afeta profundamente a prática pedagógica, que se revela não só na sala de aula, mas também na "guerra" que os quatro segmentos – pais, alunos, professores, funcionários - travam entre si, na escola, para demarcar as suas áreas de poder.

Para o filósofo francês Michel Foucault, citado por Silva (2000, p.78-79), o poder é tratado como uma relação de forças e nessa relação, o poder está em todas as partes. Para Foucault, o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber. O poder, para este filósofo está em todos os lugares, indo dos sujeitos até as instituições e das instituições até aos sujeitos.

Silva (2000, p.78-79) afirma que o poder raramente é exercido através de formas observáveis e explícitas e está entremeado no próprio processo de trabalho, ou na linguagem pela qual é definido. Para este autor, a análise das relações de poder passa por grupos diferentes: elementos diversos que permitem que o indivíduo aja sobre as outras pessoas; os diferentes meios de colocar as relações de poder em jogo (força, submissão, consentimento); as diversas formas de institucionalizar o poder (que podem ser estruturas legais, tradicionais ou hierárquicas).

Bordignon (2005), fazendo referência às questões de poder, instauradas no processo de democratização da gestão afirma:

No exercício do poder está a essência da democracia. E a qualidade do exercício do poder está referida ao espaço de autonomia que fundamenta o ser cidadão e a finalidade da instituição educacional. O poder é exercido por todos os atores sociais em todas as ramificações da estrutura organizacional. Na dialética do funcionamento da sociedade e das organizações, todos exercemos estrategicamente o nosso poder, jogamos o nosso jogo, usamos nossas cartas. [...] O tipo de jogo que jogamos, o uso que fazemos do poder, é condicionado pela concepção que temos de cidadania e de autonomia, que determina, por sua vez, as relações internas que a organização cultiva. Estas instituem o sentimento de pertença e a decisão de participação ou o sentimento de exclusão e omissão.

Ball (1994, p.8) observa que, em toda esta discussão de interpretação e criação das políticas o poder não é excluído. Para este autor, o poder é múltiplo, sufocado, interativo e complexo. Ball, afirma que

as políticas caracteristicamente postulam uma reestruturação, redistribuição e rompimento de relações de poder, de forma que pessoas diferentes podem e não podem fazer coisas diferentes.

Para Bernstein, poder e controle analiticamente são considerados elementos distintos, mas na prática estão imbricados. Lucíola Santos (2003, p.26) referindo-se aos conceitos desse autor descreve

Por meio das relações de poder, de acordo com sua perspectiva, estabelecem-se, legitimam-se e reproduzem-se fronteiras entre diferentes categorias de grupos. O poder está relacionado ao espaço, delimitando fronteiras e colocando pessoas, discursos e objetos em diferentes posições. O controle estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder.

Bernstein utiliza os conceitos de classificação e enquadramento, para traduzir as relações de poder e controle, respectivamente. A classificação é usada para analisar a dimensão da organização da instituição e o enquadramento é usado para analisar a dimensão dos contextos pedagógicos.

Dessa forma, as relações de poder estabelecem a voz de uma categoria e o controle diz respeito à realização do discurso. O discurso (mensagem) diz respeito às relações pedagógicas. As relações pedagógicas que ocorrem na sala de aula vão exemplificar a intensidade do enquadramento.

Através do conceito de classificação Basil Bernstein examina as relações de poder, as relações entre as categorias, distinguindo-a de duas formas: classificações fortes e fracas. Na classificação forte, cada categoria tem uma identidade, assim como suas próprias regras de relações internas. Na classificação fraca as identidades são menos especializadas. As classificações fortes e fracas regulam as relações de poder e apresentam duas funções: externas e internas ao indivíduo.

Usando as palavras de Bernstein (1998, p.39) ³¹

a separação que cria o princípio de classificação tem duas funções: uma, externa ao indivíduo, que regula as relações entre os sujeitos, e outra que regula as relações internas ao indivíduo. Deste modo, a separação se refere ao exterior, à ordem social, e ao interior, a ordem interna do indivíduo.

³¹ Tradução livre da autora: *la separación que crea el principio de clasificación tiene dos funciones: una, externa al individuo, que regula las relaciones entre los sujetos, y otra que regula las relaciones internas al individuo. De este modo, la separación se refiere al exterior, al orden social, y al interior, al orden interno del individuo.*

Santos (2003, p.28-29) fazendo referência aos estudos de Bernstein, para abordar o controle, afirma que este teórico, apresenta o conceito de enquadramento e o utiliza para analisar as formas que regulam e legitimam a comunicação na prática pedagógica. O enquadramento pode ser definido em forte e fraco. No enquadramento forte, o transmissor tem o controle explícito sobre a sequência e o ritmo da prática pedagógica; no enquadramento fraco, o aprendiz dispõe de maior controle aparente sobre a comunicação. Esclarecendo melhor Bernstein (1998, p.44) detalha³²

o enquadramento se refere a natureza do controle em que se exerce sobre: a seleção da comunicação; sua sequenciação (que é o que vai antes e que é o que vai depois); seu ritmo (o grau previsto de aquisição); os critérios e o controle da base social que se faz possível esta transmissão.

A forma como as relações de poder e controle se manifestam, produz mudanças nas práticas organizativas, nas práticas discursivas, no conceito de professor e aluno e no conceito de conhecimento. Bernstein argumenta que as relações de poder diferenciam e estratificam os grupos por meio das regras distributivas e que estas criam um campo especializado de produção do discurso, com regras especializadas de poder.

Para analisar as relações de poder existentes na instituição escolar, é necessário observar como se dão as relações entre os segmentos (professores, alunos, pais, funcionários.) e como se dá a comunicação entre eles. Dependendo da estrutura de cada instituição, serão gerados princípios de poder e controle que serão manifestados de diferentes intensidades, nesse sentido, de acordo com cada caso teremos classificações e enquadramentos fortes e fracos.

Em face do que foi exposto, ao tratarmos da recontextualização da democratização da gestão, estaremos também paralelamente, nos deparando com as relações de poder que ocorrem no processo.

³² Tradução livre da autora: *el enmarcamiento se refiere a la naturaleza del control en que se ejerce sobre: la selección de la comunicación; su secuenciación (qué es lo que va antes y qué es lo que va después); su ritmo (el grado previsto de adquisición); los criterios y el control de la base social que hace posible esta transmisión.*

Nesse sentido, ao analisarmos o processo de recontextualização da política de democratização da gestão, sob os olhares das equipes gestoras de duas escolas públicas municipais de Jaguarão, sentimos necessidade de abordar alguns tópicos considerados por nós fundamentais no que se refere à democratização da gestão.

Assim, na sequência, passaremos ao próximo capítulo, no qual abordaremos o exercício da democracia na escola.

7 O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA

*“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas
(...)
O tempo é a minha matéria, o tempo presente ,os
homens presentes, a vida presente.”*

Carlos Drummond de Andrade

7.1 Participação e autonomia

Passamos em nosso país por várias fases do processo capitalista, incluindo períodos ditatoriais, em que aprendemos o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia. Construimos, assim, a atual democracia representativa em que todos os dirigentes são eleitos por votos dos cidadãos.

As conquistas históricas trazidas por essa democracia representativa têm possibilidade de serem ampliadas e de proporcionar que novos avanços reais para a maioria da população sejam conquistados, quando a democracia for se tornando, cada vez mais, uma democracia participativa, isto é, uma democracia em que todos os cidadãos, como sujeitos históricos conscientes, lutam pelos seus direitos legais e tentam ampliá-los, sem deixar de cumprir, em contrapartida, os deveres constitucionais de todo cidadão.

Nessa perspectiva, ser cidadão, como dizia Paulo Freire, implica ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

Assim, é preciso ampliar a democracia representativa reconquistada com a participação ativa da sociedade nos diversos espaços sociais – a democracia participativa.

A gestão democrática, estabelecida como princípio da educação, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, pode ser uma forma importante de exercitar a democracia participativa, podendo contribuir para o avanço do processo de democratização da sociedade.

A escola é um dos espaços fundamentais para o desenvolvimento da democracia participativa, pois favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da sociedade. Na escola é possível aprender a participar, e tal ação ser assumida como proposta pedagógica da escola, envolvendo não só os alunos, mas todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, por exemplo, segmentos como o dos funcionários, que nem sempre são priorizados em experiências de gestão democrática, têm a possibilidade de se sentirem mais motivados, incentivados a compartilhar as decisões, e, portanto, a terem vez e voz nas definições do processo educativo desenvolvido pela instituição escolar.

Ao referir-se ao aprendizado da democracia Guerra (2002, p.69) alega

Não se pode aprender a democracia só por se falar dela. É necessário praticá-la. A democracia exige correr riscos, exige um treino longo, interminável. Por isso é que é tão frágil. O 'ethos'³³ democrático só se adquire no exercício dos direitos democráticos. Direito a opinar, a decidir, a participar, a reunir-se, em igualdade de condições.

A escola para ser democrática precisa possibilitar convivência e diálogo entre as pessoas desejosas de que aconteçam ações diferentes nesse espaço, aceitar a pluralidade de ideias e saber conviver com elas. Igualmente, procurar

³³ 'Ethos' democrático equivale a dizer indivíduo moral, cultural, socialmente autônomo. Sem esta personalidade democrática, a democracia declina. A difusão hegemônica da personalidade democrática é o único fundamento da democracia, a sua única garantia possível. (Cortina, apud GUERRA, 2002, p.69).

articular todos os segmentos da comunidade escolar e local e oferecer espaço para aglutinar as pessoas na busca da participação efetiva.

Guerra (2002, p.15) afirma que as bases em que se apoia a democracia escolar podem ser sintetizadas em:

a) diálogo permanente entre todas as pessoas e associações, entre a autoridade e os membros da comunidade educativa; b) debate aberto sobre as questões importantes, e não apenas sobre as não transcendentais; c) capacidade crítica relativamente às formas de agir, às normas que se impõem, às relações que se estabelecem, aos conflitos que se geram; d) intervenção nas decisões, tanto por meio dos órgãos da participação colegial como por meio das opiniões e das atuações na vida quotidiana.

Assim, a democratização da escola pode tornar-se um processo de construção de uma educação emancipadora, que requer autonomia, participação, transparência e respeito à pluralidade. Rodrigues (1996, p.81) argumenta que a educação emancipadora rompe com qualquer padrão de qualidade, em decorrência do próprio desenvolvimento das relações sociais, não cabendo portanto, 'modelos' ou 'esquemas'.

Bernstein (1998, p. 24-25) ao se referir à escola, explicita três direitos pedagógicos, entre eles, o direito à participação, que está articulado a dois outros direitos, um no plano pessoal, que concerne à formação dos sujeitos e outro, no plano social, que abarca a ideia de autonomia. Segundo suas palavras,

A escola, para cumprir seu papel, deverá garantir três direitos. O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, é o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

Nessa perspectiva os atores sociais que fazem parte da comunidade escolar são considerados sujeitos ativos do processo de democratização da gestão, de forma que sua participação aconteça de forma clara e com responsabilidade, como parte de seu processo de formação. Nesse sentido é que precisamos enfatizar a participação e a autonomia como princípios básicos da gestão democrática.

De acordo com o exposto para que haja democratização da gestão é fundamental a existência de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer, incentivando assim a participação. Podemos citar como exemplos desses espaços o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres.

Confluindo com esses argumentos, reportamo-nos ao estudo de Guerra. Com relação aos espaços de participação escolar, o autor (GUERRA, 2002, p.30) afirma que, melhorar a dinâmica democrática na escola

não consiste somente em transformar as estruturas de participação. Para que a realidade se transforme, tem que se modificar o discurso que nos aproxima de uma compreensão diferente, as atitudes dos protagonistas e as práticas por eles realizadas.

A proposta política esboçada no poema de Carlos Drummond de Andrade (1980), apresentada no início deste capítulo, contém um convite para caminharmos juntos – de mãos dadas, presos à vida com o olhar em nossos companheiros. O poeta nos fala de companheiros taciturnos, mas que nutrem esperanças, reiterando um compromisso com os homens presentes com a vida. Drummond finaliza falando do compromisso com a realidade que o cerca.

Da mesma forma o gestor precisa lançar seu olhar para sua escola e incentivar o processo coletivo, a participação de todos os segmentos da comunidade, de forma a produzir efeitos positivos, incluindo, no cotidiano escolar, atividades que atendam aos interesses dos alunos, pais ou professores. Parafraseando Drummond, de olho nos nossos companheiros, que apesar de taciturnos, nutrem grandes esperanças, conversamos sobre o nosso dia, trocamos ideias, dividimos responsabilidades e somos solidários na superação de obstáculos.

A participação é um processo educativo tanto para a equipe gestora, quanto para os demais membros da comunidade escolar e local. Ela permite confrontar ideias, argumentar com base em diferentes pontos de vista, expor novas percepções e alternativas.

Através da participação são percebidos os diferentes interesses, visões de mundo, opiniões e ideias, que são confrontadas, percebidas e sentidas de diferentes formas pelos atores que compõem a instituição escolar.

Guerra (2002, p. 10) conceitua participação com as seguintes palavras:

Participar é, pois, uma acção social que consiste em intervir activamente nas decisões e acções relacionadas com a planificação, a actuação e a avaliação da actividade que se desenvolve na escola e na aula. Refere-se a actos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos a construir, livre e responsabilmente, como protagonistas, a realidade que vivem.

A participação na escola, de acordo com tais argumentos, deve estar voltada para o fato de que a comunidade escolar precisa sentir-se comprometida com a melhoria da escola ou, dito em outras palavras precisa sentir-se parte da escola, não só no que se refere aos conteúdos escolares, mas também com relação à tomada de decisões relacionada a aspectos administrativos e organizacionais que envolvem o ambiente escolar.

Acreditamos que, nesse sentido, a participação constitui-se em um caminho fundamental para o exercício da democracia na escola, o que vai conduzir ao rompimento das relações hierárquicas de poder.

Dessa forma, entendemos que participação na escola, pode ser definida através do comprometimento, da colaboração, da decisão coletiva, do trabalho em equipe, do propor possibilidades de tornar a escola melhor.

Luz e Werle (2008, p.9), fazendo referência à gestão democrática escolar e referindo-se mais especificamente à questão da participação afirmam:

A participação consciente e responsável da comunidade escolar nos processos decisórios, em ações articuladas e conjuntas, é fundamental para que haja democracia ou a tão apregoada gestão democrática na escola. É importante entender esse importante papel para poder ser voz e voto ativo na escola.

A democratização da gestão das escolas públicas requer participação coletiva tanto da comunidade escolar, quanto da comunidade local, na administração dos recursos educacionais financeiros, de pessoal, de patrimônio e na construção e implementação dos projetos educacionais; implica compartilhar o poder, descentralizando-o, através do incentivo à participação e através do respeito às pessoas e suas opiniões.

Um sinal importante de que a escola está vivendo a democracia como um processo é a existência de mecanismos que permitam tomar decisões coletivas sempre que as circunstâncias assim o permitam. A escola tem uma margem bastante significativa de liberdade para decidir coisas que dizem respeito ao seu cotidiano.

Neste sentido, ressaltamos as palavras de Guerra (2002, p.79): “As decisões democráticas caracterizam-se por nascerem do diálogo, da liberdade, da negociação e da valoração racional das opiniões de todos”.

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que representa o interesse comum. Assumir responsabilidades, escolher e inventar novas formas de relações coletivas fazem parte do processo de participação e trazem mudanças que atendem a interesses coletivos.

A participação coletiva deve ser orientada pelo atendimento aos interesses dos segmentos da comunidade escolar, como por exemplo, a questão do tempo necessário à realização de reuniões, debates, assembleias, etc. A descentralização das decisões e as ações compartilhadas contribuem para a formação da cidadania. Dessa forma o enfrentamento de desafios e dificuldades deve efetivar-se como um processo conjunto, partilhado por professores, alunos, pais e funcionários.

Utilizando as palavras de Guerra (2002, p.51):

A participação deve ser promovida de forma partilhada. Todos os membros da comunidade educativa devem construir plataformas de discussão e estratégias de intervenção participativa.

O compartilhamento do processo de tomada de decisões e a implementação de ações na escola constituem-se, portanto, em grandes desafios para a equipe gestora. Uma liderança consegue mobilizar pessoas quando coordena diferentes grupos na busca de objetivos comuns.

A organização de instâncias de participação na escola é uma das competências do gestor e da equipe gestora, que devem incentivar ações baseadas no respeito ao outro e no reconhecimento dos direitos e deveres de cada um, ao mesmo tempo, que devem possibilitar que os espaços de participação, sejam utilizados também para reivindicações, proporcionando a todos os segmentos voz e vez.

Variadas são as formas de participação da comunidade no cotidiano escolar, podemos citar o processo de escolha do gestor escolar; a participação em reuniões e assembleias; o conselho escolar; o grêmio estudantil; o círculo de pais e mestres, entre outros. Sobre a escolha do gestor escolar, Paro (1996, p.44) afirma que:

Na medida em que enseja o envolvimento dos usuários e do pessoal da escola na tomada de decisão a respeito da melhor liderança para a instituição escolar, estimulando também a conseqüente participação da discussão das questões que envolvem o assunto, a escolha de diretores pela via eletiva pode ser importante elemento de exercício democrático e de fortalecimento da autonomia da escola.

Ao pensarmos em democratização da gestão, levamos em consideração o nosso entendimento de participação, como um princípio democrático que traz a noção de cidadania ativa, na qual é da responsabilidade de todos os cidadãos a construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento social. No caderno quatro do processo da Constituinte Escolar, Jacobi (2000, p.15) argumenta que:

a participação popular é entendida como um método de gestão das políticas públicas na área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que queremos [...] a participação é identificada com os argumentos da democratização que têm como referência o fortalecimento dos espaços de socialização, de descentralização do poder e de crescente autonomização das decisões, o que acaba, portanto, por enfatizar um papel mais autônomo dos sujeitos sociais.

Em face do que foi exposto, cabe às escolas, mais especificamente, na figura do gestor escolar, criar condições para que a participação seja a mais ampliada e efetiva possível, de forma a buscar a construção de uma escola democrática. Azevedo (2007, p.159), citando Licínio Lima, assinala:

A construção da escola democrática constitui assim um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo obra que possa ser edificada sem ser em construção.

Nos próximos parágrafos, nos deteremos em outro princípio da democratização da gestão, a autonomia da escola.

Autonomia é a possibilidade das pessoas ou grupos se governarem pelas suas próprias leis. Barroso (In: FERREIRA, 2008, p.16) entende que o conceito de autonomia

está ligado à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade de decidir, ela não se confunde com a 'independência'. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa). A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras.

A autonomia da escola se amplia com ações de incentivo à participação e, também, com a criação de mecanismos de construção coletiva do projeto político-pedagógico. Colocar em prática, no cotidiano das atividades escolares, uma proposta educativa que seja resultado da vontade das comunidades escolares e local é um exercício democrático e promove maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Ter autonomia implica conhecer diferentes pontos de vista e argumentar a respeito de ideias e decisões. O diálogo entre docentes, equipe gestora e comunidade favorece a melhor qualidade da educação na escola e o sucesso do aluno.

A autonomia pedagógica, administrativa e financeira faz parte do processo de democratização da gestão, é construída pela interação dos diversos atores que fazem parte de uma determinada escola.

O Caderno dos Conselhos Escolares (MEC, 2004, p.27) explicita que:

A autonomia é entendida no sentido democrático e se efetiva para além do que é particularmente pensado e desejado, com prioridades baseadas em critérios de escolha que considerem o que é importante para o sujeito e, ao mesmo tempo, o que é relevante para a coletividade. Esse princípio exige uma prática pedagógica que exercite a solidariedade e efetive a cultura de tomada de decisão coletiva, o que fortalece a dimensão democrática do ato educativo.

A construção da autonomia escolar está relacionada à democratização da cultura da organização escolar e à implementação de novas práticas no cotidiano. Ações voltadas para o exercício da autonomia articulam as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, tornam a equipe escolar mais responsável pelos acertos e erros das decisões tomadas. Barroso (In: FERREIRA, 2008, p.17) ressalta que é importante ter presente que

A autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

Quando a autonomia da escola aumenta, também cresce o seu nível de responsabilidade em relação à comunidade na qual ela está inserida. Com relação a este aspecto Barroso (In: FERREIRA, 2008, p.18) esclarece

O que está em causa não é 'conceder maior ou menor autonomia às escolas', mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos.

Assim, reforçar a autonomia das escolas constitui uma das formas destas instituições terem possibilidade de prestar melhores condições educacionais ao seu público.

Para tal, é necessário que os atores das escolas (gestores, docentes, discentes, funcionários, alunos, pais) sintam que o reforço da autonomia traz benefícios à comunidade. Barroso (In: FERREIRA, 2008, p.23) afirma que a autonomia também se aprende.

O reforço da autonomia das escolas, pela sua dimensão organizacional, implica “mudanças culturais” profundas. [...] Na verdade a autonomia também se aprende, e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham.

Diante do que foi exposto até aqui, podemos dizer que os ‘atores da educação’ tem a grande responsabilidade de promover a elevação da qualidade da educação e buscar a cada dia formas de conduzir as atividades e o trabalho na escola de forma democrática, participativa e autônoma.

Dessa forma, focamos nos próximos parágrafos, o gestor escolar, um dos ‘atores da educação’, que recontextualizam na escola o processo da política de democratização da gestão, objeto da nossa pesquisa.

7.2 Gestor escolar – atribuições e atuação

A gestão escolar, numa perspectiva democrática, tem características e exigências próprias. Para efetivá-la, devem ser observados procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas.

O modo democrático de gestão abrange o exercício de poder coletivo, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados. Dessa forma é necessário que os gestores exerçam funções

para estimular a participação das pessoas e que essa presença seja fortalecida, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades.

Lück et al (2009, p.17) descreve o processo da gestão participativa:

Na gestão participativa [...] os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se. [...] envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Nas escolas e nos sistemas de ensino, a gestão democrática tem por objetivo envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de educação. Nessa ótica, os processos de gestão da escola vão além da gestão administrativa, é preciso que haja articulação com os aspectos financeiros e com os pedagógicos.

O gestor é um importante mediador do projeto pedagógico e das demais ações e atividades da escola; deve exercer a liderança, sendo um líder democrático, sem abrir mão de sua autoridade, buscando promover a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar, além de compartilhar compromissos, responsabilidades e decisões.

Nesse sentido, o papel do gestor e de sua equipe gestora é ampliado. Estes passam a gerir a escola não com uma liderança autoritária, mas com uma liderança democrática e participativa, e, para tanto, precisam contar com educadores comprometidos com a autonomia e com a gestão democrática, uma vez que todos os sujeitos que fazem parte da instituição escolar têm oportunidade de construir um ambiente propício para a troca de saberes.

No espaço escolar, uma vez que os grupos não são homogêneos, os gestores precisam saber conduzir os embates e confrontos que surgem diariamente. O gestor tem a tarefa de coordenar o processo de organização das pessoas no interior da escola, buscando a convergência dos interesses dos vários segmentos e

a superação dos conflitos deles decorrentes. Lück et all (2009, p.20) afirmam que o gestor precisa criar um ambiente estimulador:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania. Para tanto, os mesmos devem criar um ambiente estimulador dessa participação.

Sabe-se que obstáculos existem, mas os gestores das escolas precisam ter clareza do seu papel e interesse em transformar o espaço escolar num espaço democratizado; é necessário muito diálogo, aspectos como carga horária, tempo na escola, conhecimento do grupo, etc., são fundamentais, é preciso existir interesse de todos os segmentos, na busca de alternativas democráticas de participação, na resolução de problemas e conflitos. É preciso dar espaços para as 'vozes' de todos os 'atores' e, além disso, é necessário que estas sejam ouvidas e levadas em consideração.

Os sistemas de ensino atribuem ao gestor escolar um conjunto de responsabilidades administrativas e pedagógicas. Conforme dados extraídos do encarte 'Progestão' da Revista Gestão em Rede (2001, p.91), dentre as suas atribuições e funções mais comuns podemos citar:

- a) Ser um mediador entre o sistema de ensino e a unidade escolar e entre esta e a comunidade local;
- b) Zelar pela organização administrativa e educacional, definida no projeto pedagógico da escola;
- c) Preparar e propor orçamentos, incluindo previsão de custos e despesas;
- d) Trabalhar a proposta do sistema de ensino cooperativamente com as comunidades escolar e global.
- e) Exercer a liderança; negociar, em situações de conflito;
- f) Conviver bem com a pluralidade cultural;
- g) Desenvolver um clima organizacional e democrático participativo na escola.

As ações de gestão democrática trazem consigo uma concepção educativa que valoriza a autonomia da escola e dos sujeitos que a fazem, não são ações exclusivas de nenhum cargo, função ou pessoa, elas precisam ser pensadas em equipe. Ao trabalhar em equipe, o gestor que tem de ser capaz de organizar e

manter a equipe comprometida, para multiplicar as alternativas de ação e ampliar as possibilidades de atingir os resultados obtidos. Nesse sentido Lück (2009, p. 21) afirma

Os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é dividido com representantes das comunidades escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

A gestão participativa é um aspecto fundamental para o sucesso do processo democrático escolar e contribui sobremaneira para a qualidade na educação. O papel do gestor é o da inclusão de toda a comunidade escolar e da co-responsabilização dos partícipes no processo administrativo e pedagógico da educação.

Lück (2009, p.34) afirma que o gestor escolar precisa exercer a liderança participativa como forma de aprimorar o espaço escolar. Nesse sentido apresenta algumas características do gestor-líder participativo:

- a) facilitador e estimulador da participação dos pais, alunos, professores e demais funcionários, na tomada de decisão e implementação de ações necessárias para sua realização;
- b) promotor da comunicação aberta na comunidade escolar;
- c) construtor de equipes participativas;
- d) incentivador e orientador da capacitação, desenvolvimento e aprendizagem contínua dos professores, funcionários e alunos;
- e) criador de clima de confiança e receptividade no ambiente escolar e comunitário.

Cabe apontar para um aspecto que não pode ser esquecido neste debate. O gestor escolar, além das características definidas por Lück apontadas acima, conduz as ações na escola tendo por base também as suas concepções de mundo, de educação, de escola e de gestão.

Dessa forma, o gestor conduzirá as ações na escola, enfatizando a importância da participação de todos, se tiver consciência da relevância desse princípio democrático, para uma melhor organização democrática escolar.

Em face do que exposto, podemos ressaltar que o processo de democratização da gestão, só existirá de fato se a autonomia e a participação de todos forem estimuladas e desenvolvidas num clima e numa estrutura que seja compatível com essa prática.

A seguir, faremos o relato de algumas mudanças educativas, nesse trajeto que compõe a proposta de democratização da gestão e que revelam os caminhos já percorridos pela SME de Jaguarão, de primeiro de janeiro de dois mil e nove até os dias atuais.

7.3 Caminhos da democratização da gestão na rede municipal de Jaguarão

No dia 01 de janeiro de 2009, a Prefeitura Municipal de Jaguarão passou a ser conduzida por um professor da rede estadual e municipal, José Claudio Ferreira Martins, do Partido dos Trabalhadores (PT), que escolheu para assumir a Secretaria de Educação uma educadora da rede estadual, cedida para a Prefeitura.

A professora Maria da Graça Souza trabalhou por muito tempo na rede municipal de Jaguarão, foi sindicalista e ajudou a projetar o que hoje é o Plano de Carreira do Magistério do município.

A Secretária Maria da Graça Souza, também do Partido dos Trabalhadores além de ser engajada no projeto de governo como um todo, acredita nos ideais de uma educação popular e de uma educação emancipadora. Dessa forma, suas ações são conduzidas com o propósito de qualificar o ensino municipal, voltando sempre o olhar para o aspecto democrático que acredita ser o mais viável para resolver os problemas particulares de cada instituição escolar.

Por motivo de um grave acidente, a professora Maria da Graça afastou-se da Secretaria de Educação, que passou a ser conduzida a partir do dia 01/05/2009, pela professora estadual, permutada para a Prefeitura Municipal, Roseli Calvetti

Souza. A professora Roseli deu continuidade às ações e projetos da professora Maria da Graça, que reassumiu a Secretaria em outubro de 2009.

Ao assumir, em janeiro de 2009, a Secretaria de Educação, a professora Maria da Graça juntamente com o Prefeito Claudio Martins, estruturam a equipe de trabalho que foi organizada da seguinte forma: duas professoras para atender o Departamento de Assessoramento das Escolas Rurais e Transporte Escolar; o Departamento de Esporte e Lazer ficou sob a responsabilidade de duas pessoas; três pessoas ficaram responsáveis pelo planejamento, execução e sistematização da Constituinte Escolar; o Departamento Financeiro, responsável tanto pelas verbas da própria SME, quanto das verbas das escolas, passou a ser conduzido por três pessoas; duas pessoas foram designadas para cuidar do Setor da Merenda Escolar; a assessoria da Secretária passou a ser da responsabilidade de uma professora que também assumiu o cargo de Secretária Adjunta e o Departamento Pedagógico passou a ser atendido por quatro professoras. Cabe aqui ressaltar que esta pesquisadora faz parte desta equipe de trabalho e sua função é a de coordenar todo o Departamento Pedagógico.

A intenção da professora Maria da Graça e do grupo político que assumiu o governo foi a de, ao tomar a frente da Secretaria Municipal de Educação, propor ações para a rede municipal, as quais buscassem a democratização da gestão. Assim, nos próximos parágrafos estaremos enfocando o caminho já trilhado pela SME de Jaguarão.

Educar para cidadania e educar para a democracia constitui-se tema que tem estado presente nas pesquisas sobre currículo nas últimas décadas, mas há pouco tempo, ainda, não era uma constante em algumas escolas do município de Jaguarão.

As escolas da rede municipal, na figura do gestor escolar, sempre tiveram muito pouca participação nas decisões relacionadas sobre o cotidiano escolar. O rotineiro era a obediência às regras e normas ditadas pela Secretaria Municipal de Educação, sem possibilidades de contestação. De modo geral, as escolas municipais não tinham muita autonomia para esboçarem seus calendários, bem como não tinham autonomia financeira, o que dificultava uma melhora na infraestrutura pedagógica.

Esse contexto é reflexo de uma situação política em que viveu o município, pois por ser zona de fronteira, a cidade de Jaguarão ficou muitos anos sem eleger prefeito. Estes eram indicados pelos partidos políticos que atendiam a interesses do Estado. Esse fato refletia-se na educação, as decisões eram centralizadas e a autonomia era apenas em parte concedida às escolas, de forma a garantir o controle.

O município de Jaguarão, no que se refere à administração municipal, sempre esteve nas mãos de 'coronéis', de elites e de partidos de direita, com uma administração conservadora, tradicional, identificada com as políticas oficiais, mais recentemente com o neoliberalismo. No que concerne à comunidade escolar, sua atuação não primava pelas decisões participativas. Azevedo (2000, p. 60) com relação a essa questão afirma: "O ideário neoliberal não tem nenhum apreço pela democracia. Ao contrário, o consenso e o pensamento único são suas características".

A vitória eleitoral, expressiva e histórica da Frente Popular em 2008, interrompeu esse processo. O Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o poder executivo do município de Jaguarão, coligado com o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Socialista Brasileiro (PSB), compondo a Frente Popular.

Dessa forma, Jaguarão tem experimentado e praticado uma nova concepção de município, nas suas diferentes modalidades e expressões históricas. Trata-se, especialmente da criação de mecanismos de democratização que colocam o aparelho municipal a serviço de interesses da cidadania.

Esse processo tem como princípio fundamental a prática da participação dos indivíduos na construção, na implementação e na fiscalização da política pública. Ao invés de decisões tecnocráticas e verticalizadas, o governo municipal estabelece um amplo e profundo processo participativo para tomada de decisões.

O instrumento mais significativo do processo de Gestão Democrática municipal é o Orçamento Participativo, através do qual os munícipes decidem sobre a aplicação de alguns dos recursos orçamentários da cidade.

Santos e Avritzer, com relação ao Orçamento Participativo, consideram-no como um espaço real de participação da sociedade; com possibilidade de combinar

elementos da democracia representativa e participativa e um fator potencial de ampliação da democracia participativa. Os autores apresentam três características para esse instrumento, (2003, p. 66): “participação aberta a todos os cidadãos [...]; combinação da democracia direta e representativa [...]; alocação de recursos baseados na compatibilização das decisões e regras estabelecidas pelos participantes [...]”.

É necessário ressaltar que a proposta de Gestão Democrática do município de Jaguarão concretiza avanços no processo de construção de um governo mais democrático e participativo e, que dialeticamente, constrói e conquista novos espaços de cidadania. Nesse sentido Azevedo (2000, p. 67) define cidadania da seguinte forma:

A cidadania pressupõe uma série de direitos. [...] A cidadania é um elemento histórico que envolve um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A conquista da cidadania vai para além do jurídico; é uma questão política que implica na conquista da legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações socioculturais. Cidadania é incompatível com exclusão social.

Essa mudança de poder político para o município também se deu no âmbito da educação e gerou alterações significativas na forma de vê-la e tratá-la. Assim, após sucessivas administrações marcadas pelo caráter centralizador da gestão foi apresentado à sociedade um projeto que se propunha a romper com esse modelo. Nesse sentido, foi implantado o modelo de Gestão Democrática, já aplicado em outros municípios com administração do Partido dos Trabalhadores. O processo de mudança, na forma de pensar a gestão escolar, está vinculado à intenção de descentralizar a gestão educacional, consolidando a autonomia cada vez maior das instituições escolares municipais.

Essa nova forma de ver e tratar a educação proporcionou, entre outros aspectos, a implantação da política de democratização da escola pública, como a criação de conselhos com autoridade decisória, a valorização da participação da comunidade escolar; repasse de verbas diretamente às escolas, entre outras. Conceitos como educar para a democracia, gestão democrática e participação,

presentes na Constituição Federal e na LDB/96 e abordados por diversos autores, há pouco tempo passaram a ser uma presença significativa no contexto da prática local, no município de Jaguarão.

A política de gestão democrática em prática, atualmente, remete ao conceito de política em Ozga (2000, p.87). Segundo a autora, este é um conceito que não tem apenas um significado, mas é “um processo mais do que um produto, envolve negociação, contestação e luta entre grupos rivais” (OZGA, 2000, p.87). Assim, a implantação da democratização da gestão, no município de Jaguarão, apesar de ser desejada pelos profissionais da educação, apresenta-se como um momento em que os conflitos surgem, em que as contestações aparecem, um momento em que várias vozes manifestam-se, conduzindo a um campo de embates, o que vem contribuir para uma efetivação da democracia.

A política em ação, a partir de 2009, com a proposta de implantação da democratização da gestão, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jaguarão, tornou possível a participação dos gestores com maior autonomia nas decisões e a participação da comunidade escolar nas questões do cotidiano. Em outras palavras, as ‘vozes’ dos atores passaram a ser levadas em consideração, houve mudanças na estrutura didática e administrativa da escola, na busca de uma melhor qualidade de ensino e de acordo com a proposta de tornar a escola democrática.

Apple e Beane (2001, p.20) ao falar nas estruturas e nos processos democráticos escrevem que

Numa escola democrática, todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. As escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar.

Nesse cenário de mudanças, em 2009, a SME deu o primeiro passo em direção à democratização da gestão instituindo o processo da Constituinte Escolar. Com esta iniciativa, os educadores e as comunidades escolares tiveram a

oportunidade de discutir propostas pedagógicas alternativas, visando construir democraticamente um projeto de educação para o município de Jaguarão, que primasse pela educação inclusiva e de qualidade social. Assim, as escolas foram ‘olhadas’ e ‘consideradas’ de forma diferente do que até então ocorria no município.

Como afirma Paro (2007, p. 31)

as políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade de ensino, não podem ignorar a necessidade de propor os meios adequados para a realização desses objetivos, dentre os quais se incluem mudanças na própria estrutura didática e administrativa inteiramente nova. Isso, porque, como a prática tem demonstrado, é impossível assegurar a democratização da escola sem facultar às unidades escolares condições político-institucionais favorável.

Nesse processo de busca por uma escola democrática, a participação dos diversos atores, conduz a conflitos que precisam ser resolvidos, na busca do bem comum à comunidade escolar.

Apple e Bane (2001, p.22) referem-se à ampla participação na busca do bem comum e caracterizam-no como aspecto central da democracia:

A ideia de uma ampla participação nas questões escolares como característica das escolas democráticas não é, portanto, tão simples como oferecer a participação, porque o direito ‘a palavra’ levanta questões sobre os vários pontos de vista adequados à frágil equação que equilibra os interesses específicos com o ‘bem comum’ mais abrangente da comunidade democrática. [...] a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia.

Dessa forma, através da Constituinte Escolar, propõe-se um diagnóstico do currículo de cada escola. Utilizando termos bernstenianos, verificamos se o currículo apresenta uma “classificação forte ou fraca”, se a escola tem um “currículo de coleção” ou um “currículo integrado”. Também é possível verificar se os professores da escola atuam como “intelectuais transformadores” ou, em sua prática, adotam um “enquadramento forte”. (BERNSTEIN, 1996) ³⁴

³⁴ De acordo com a teoria bernsteiniana, a classificação e o enquadramento, tem a ver, respectivamente, com relações de poder e controle. Assim, por exemplo, uma classificação muito

Através do processo da Constituinte Escolar também, proporcionou-se às escolas municipais, momentos de diálogos para que elas se transformem efetivamente em uma 'esfera pública e democrática' em que os diversos segmentos escolares, realmente, tenham oportunidade de participar do processo pedagógico e que suas 'vozes' sejam ouvidas e consideradas.

Sobre o processo da Constituinte Escolar, Azevedo (2007, p.128) descreve.

Na Constituinte Escolar desenham-se, coletivamente os contornos da Escola. As lições da práxis produzem uma pedagogia da participação que na dialética do enfrentamento com o real descobre e constrói outros espaços de participação que vão ampliar a esfera pública na educação.

Esse processo conduzirá a reflexões sobre o currículo oculto da escola, descortinando as teorias que o fundamentaram, o que, se espera, transformará a escola em um espaço com maior maturidade democrática para que a partir das reflexões possa ser capaz de, gradativamente, buscar a construção de um novo currículo baseado em princípios de participação, emancipação e autonomia. Com relação ao currículo oculto Guerra (2002, p. 60) afirma:

O currículo oculto encontra-se instalado nas estruturas de poder, na distribuição dos espaços, na linguagem utilizada, nas rotinas estabelecidas, nos rituais imperantes, nas formas de comunicação, na seleção de conteúdos, na metodologia utilizada nas aulas... [...] por meio do currículo oculto aprende-se a desenvolver a democracia ou a destruí-la.

Partindo do que foi exposto acima, em 2009, a SME deu início ao processo de democratização da gestão. Durante o ano letivo, vários foram os momentos em que as escolas foram "olhadas" e "consideradas" de forma diferente do que até então ocorria no município. A equipe da SME realizou visitas constantes às escolas

forte entre professores e alunos indica a presença de relações de poder hierárquicas acentuadas entre os agentes. No currículo de coleção há uma classificação forte entre as categorias discursivas, indicando que há relações de poder, fronteiras fortes entre as disciplinas. Um enquadramento muito forte da prática pedagógica indica que o professor controla a seleção de conhecimentos, a sequência, o ritmo, e os critérios de avaliação, sem a participação dos alunos.

para conhecer a realidade física e pedagógica de cada instituição; organizou momentos de diálogos com as equipes gestoras, para apresentar a proposta política de democratização da gestão e conhecer os problemas e dificuldades de cada escola; possibilitou às equipes gestoras participarem das decisões acerca da educação da rede municipal; incentivou as escolas a ampliarem os espaços de participação dos segmentos, etc.

Sobre esse aspecto, Ferreira (2009, p.171) alega:

A participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos [...] O compromisso, que gera a participação, requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional.

Outra ação proposta pela SME foi a (re) organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), que partiu dos resultados apontados após o “Resgate das Práticas”, que foi outra etapa do processo da Constituinte Escolar. As escolas municipais tinham até então um PPP descontextualizado do contexto local e que haviam sido elaborados apenas pela equipe gestora.

Nesse processo de democratização foi proposto às escolas que elaborassem seus PPP de forma democrática e participativa. Assim, todos os segmentos da comunidade escolar tiveram a oportunidade de falar e de serem ouvidos.

Partindo desse processo da Constituinte Escolar, os resultados foram transformados em propostas e traduzidos em um novo ordenamento legal a ser expresso nas constituições escolares, ou seja, em novos Regimentos Escolares.

Nesse sentido, o passo seguinte dado pela SME foi a reestruturação dos Regimentos Escolares. Observamos que, em algumas escolas, os Regimentos Escolares eram cópias de outros regimentos e apresentavam textos desatualizados com relação às novas legislações de ensino. Assim, a SME propôs a discussão e a construção coletiva. As escolas elaboraram seus regimentos de forma a atender o que havia sido proposto pelo PPP, adequados às legislações vigentes e condizentes com os resultados do processo da Constituinte Escolar.

Dando continuidade ao processo de democratização da gestão, foram organizados e instituídos os Conselhos Escolares nas escolas municipais urbanas e em uma escola rural. Foram realizados vários encontros com os conselheiros escolares de cada escola, com o objetivo de elucidar o trabalho deste órgão e fortalecer a sua ação, na busca da democratização da gestão. O Conselho Municipal de Educação também foi (re) ativado e democratizado, uma vez que há alguns anos havia sido criado e não desempenhava suas funções.

Podemos elencar outras ações da SME de Jaguarão, que pretendem incrementar a gestão participativa e à democratização da gestão: a liberdade e autonomia concedida às escolas de organizarem seus calendários escolares e se reorganizarem pedagogicamente, cada escola dentro da sua realidade, e não como uma norma pré-estabelecida pela Secretaria de Educação, fato costumeiro até o ano de 2008, nas escolas municipais.

Outro ponto que pode ser citado foi a não obrigatoriedade das escolas participarem, com todos os discentes e docentes, da Parada da Juventude, realizada no dia sete de setembro. Fato este que agradou as comunidades escolares do município.

Cabe destacar também, que, no ano de 2009, foi aprovada uma nova lei (Lei nº 5020/09) de regulamentação da eleição de diretores, em que o professor eleito passa, a partir desse ano, a ocupar o cargo por três anos consecutivos, podendo se candidatar novamente.

As escolas passaram a ser convidadas e não convocadas, como de costume, a participar de encontros, seminários, palestras e outras agendas promovidas pela Secretaria de Educação e pela Secretaria de Cultura e Turismo.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação procura trabalhar decisões enfocando o rumo futuro, tendo por base a finalidade da escola, os limites e as possibilidades das reais situações presentes. Para isso, trabalha identificando as forças, valores e incertezas dos vários atores sociais envolvidos, o que fica reforçado nas palavras de Ferreira (2009, p.159)

a gestão da educação trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso.

Podemos elencar, ainda, como ações em desencadeamento, a proposta de construção do Plano Municipal de Educação e a possibilidade de instituição do Sistema Municipal de Educação.

Dessa forma, essas são algumas das ações contempladas na proposta de democratização da gestão, elencadas pela SME do município de Jaguarão.

Na sequência, nos próximos parágrafos, passaremos a apresentar mais detalhadamente o processo da Constituinte Escolar.

7.3.1 A Constituinte Escolar

O processo da Constituinte Escolar tem por finalidade pôr em prática a democracia participativa e o seu objetivo geral é construir e consolidar, por meio de todos os segmentos da comunidade escolar, uma esfera pública de decisão na dimensão educacional, fortalecendo o controle social sobre o município, garantindo que a escola seja realmente pública. Como objetivos específicos, o processo visa definir os princípios e as diretrizes da educação da rede pública municipal.

O ponto de partida é o conhecimento da realidade e a reflexão da prática, incentivando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões da escola; a operacionalização se dá através de diversos fóruns e espaços de reflexão e debate. Pelo viés da Constituinte Escolar, cada escola olha para dentro de si, em outras palavras, é como se a escola fosse uma caixa sem o tampo de cima, sendo assim possível visualizar o que ocorre em seu interior.

A Constituinte Escolar promovida partiu da necessidade de fazer diálogos coletivos na rede municipal, que envolvesse não só os educadores, mas toda a comunidade escolar. Assim, através da Constituinte Escolar foram consolidadas

concepções de currículo, de conhecimento, de avaliação, de gestão e de princípios de convivência compatíveis com a ideia de formação para a cidadania.

Resumidamente, as etapas do Processo da Constituinte Escolar foram: sensibilização; formação de coordenações em cada escola e na própria SME; lançamento da Constituinte; levantamento das práticas pedagógicas; encontro de temáticas por escola; definição de princípios e diretrizes da e para a educação municipal e Conferência Municipal.

No primeiro momento, desenvolvido de janeiro a junho de 2009, foram realizados momentos de sensibilização e de preparação para o desenvolvimento do processo. Nessa primeira etapa, ocorreu a apresentação do projeto de governo e das propostas de ações para a educação municipal às comunidades escolares e à sociedade em geral. Para a realização dessa etapa, foi realizado o lançamento oficial da Constituinte Escolar em um evento realizado no Teatro Esperança, que contou com a presença das diversas comunidades escolares e da sociedade em geral.

Logo após essa apresentação, cada escola foi orientada a escolher sua coordenação, realizada de forma democrática e participativa. A coordenação escolhida deveria contar com a participação de todos os segmentos. Cada escola, junto com sua coordenação foi orientada pela equipe da SME a elaborar o plano de ação do processo da Constituinte Escolar.

Com o Processo da Constituinte Escolar, foi proposto para cada escola municipal - desde a educação infantil, as escolas urbanas e as rurais – buscar resgatar a história de cada uma das instituições. Esse processo envolveu todos os segmentos das instituições de ensino. A comunidade escolar foi motivada a buscar essas informações, nos registros escritos e relatos de pessoas mais antigas da comunidade em que cada escola está inserida.

Este resgate histórico aconteceu através de vários momentos. A culminância ocorreu em um encontro entre todas as instituições, em que cada uma apresentou para a população do município a história de sua escola. Foi um momento rico de participações de pais, funcionários, alunos e professores, confirmando que a participação é fundamental para a concretização de uma gestão democrática.

Dando continuidade ao processo da Constituinte Escolar, o próximo momento, foi o “Resgate das Práticas”. Cada escola vivenciou momentos de reflexão e diálogo, com todos os segmentos escolares, como o objetivo de repensar as práticas pedagógicas que ocorrem no interior da escola.

A SME apresentou três eixos para orientar o debate: Como é a escola que temos? Que escola queremos? Que ações precisam ser feitas para chegar à escola que queremos?

Partindo do que foi discutido em todas as escolas da rede municipal, foram organizadas temáticas-chaves, que posteriormente foram abordadas em um Seminário promovido pela SME.

É importante registrar, que em todas as etapas da Constituinte Escolar, todos os segmentos foram convidados a participar, em nenhum momento houve, por parte da SME, convocação de qualquer segmento para participar do processo da Constituinte Escolar.

A participação popular passou a ser considerada pela SME uma condição fundamental para a realização da Constituinte Escolar, assegurando dessa forma a gestão democrática.

O processo da Constituinte Escolar desenvolvido nas escolas da rede municipal de Jaguarão esteve pautado em princípios que conduzem a democratização da gestão:

- a ênfase que a educação é um direito de todos, enfocando principalmente a situação daqueles que ao longo da história, tiveram esse direito negado, não conseguindo sequer entrar na escola ou que foram dela excluídos;
- a afirmação de que a participação popular é um método eficiente no que se refere à gestão da política pública de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que queremos;
- o diálogo como fundamental no que se refere ao respeito às diferenças e à pluralidade de ideias, enquanto um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais;

- a radicalização da democracia, enquanto objetivo estratégico, comprometido com os interesses da maioria;
- a utopia, como forma de ser um aspecto impulsionador na busca de uma educação e de uma escola mais democrática, sonhada por todos e também do projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, possível e necessário para a imensa maioria.

Durante todo o processo da Constituinte Escolar, todos os dados apresentados foram organizados e sistematizados por uma equipe da SME, que os transformou posteriormente no Caderno da Constituinte.

Na sequência do processo, a próxima etapa da Constituinte Escolar, foi a realização de pré-conferências em cada uma das instituições de ensino da rede municipal, que eram organizadas e conduzidas pelos delegados escolhidos em cada escola. As pré-conferências tinham por finalidade elaborar e sistematizar os princípios e as diretrizes, que posteriormente, foram organizados em um texto base a ser discutido na conferência municipal.

A realização da Conferência Municipal ocorreu no ano de 2010, e estavam presentes todos os professores da rede municipal. Nesse momento foram votados os princípios e as diretrizes que seriam os norteadores das ações da Secretaria de Educação.

Nesse sentido, o que até aqui foi apresentado, mostra os caminhos de democratização da gestão, já percorridos pela Secretaria de Educação e pelas escolas da rede pública municipal de Jaguarão.

A seguir, apresentamos os dados obtidos com as entrevistas e as observações, para, após, buscar estabelecer relações com os objetivos e o problema da nossa pesquisa, de forma a organizar posteriormente as considerações finais deste trabalho.

8 DADOS EMPÍRICOS

“... não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, implora-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode”.

José Saramago

Assim que fomos realizando a nossa pesquisa de campo nas duas escolas, por meio da coleta de dados, foi possível perceber que o processo de recontextualização se dá de forma diferente em cada uma das instituições de ensino pesquisadas.

Para entendermos o que ocorre em cada contexto local, e para darmos início à discussão dos achados da pesquisa, utilizaremos como categoria de análise dos dados, a participação, a autonomia e a gestão democrática.

Ao começarmos o processo de categorização dos dados, apresentaremos uma descrição sucinta das instituições de ensino, especialmente no que se refere à organização e à estrutura física, para proporcionar ao leitor aspectos que caracterizem os ambientes pesquisados.

8.1 Escola Municipal Inovação

A *Escola Municipal Inovação* localiza-se em um bairro na periferia do município de Jaguarão, conta hoje com 34 anos, tendo sido inaugurada em 24 de maio de 1977.

O trabalho da escola é desenvolvido em dois turnos, o matutino e o vespertino. Atende a Educação Infantil, com duas turmas de pré-escolar, e o Ensino Fundamental, com dezesseis (16) turmas do 1º ano até a 8ª série, somando um total de quatrocentos e trinta e um (431) alunos, os quais na sua maioria são oriundos dos bairros que ficam no entorno da escola. A situação econômica da maioria dos alunos é de classe baixa.

O corpo docente, no ano de dois mil e dez (2010), era composto por vinte e oito (28) professores em serviço. Além destes, a escola possui quatro (4) funcionários em seu quadro de pessoal.

A escola conta com uma equipe gestora unida e motivada, composta de um diretor, um vice-diretor de quarenta (40) horas, duas supervisoras, uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde, e uma orientadora de vinte (20) horas que atende apenas o turno da manhã.

Com relação à estrutura física, é uma escola ampla, térrea, com salas grandes; possui uma boa sala de professores, uma pequena sala para o setor de orientação; uma secretaria espaçosa, um refeitório de porte médio, uma biblioteca clara e de bom tamanho, um laboratório de informática localizado em uma sala grande e um ótimo espaço para atividades esportivas.

Na sequência passaremos a registrar os dados obtidos através das entrevistas e das observações.

A *Escola Inovação* apresenta como características uma gestão democrática participativa; e não foram evidenciadas resistências quanto à política de democratização da gestão proposta pela SME.

A equipe relata, assim como a professora e a funcionária, que a Secretaria de Educação favoreceu as escolas, no que se refere ao fato de estas terem maior liberdade em suas atividades pedagógicas e administrativas, além de propiciar respaldo em situações problemáticas enfrentadas no cotidiano da escola.

Esse fato pode ser comprovado através das falas que seguem:

“[...] A escola tem tudo a ver com a Secretaria, não adianta a diretora querer desenvolver um bom trabalho, se a SME, não estiver disposta a colaborar [...] agora a gente tem muito mais liberdade [...] nós temos mais autonomia [...]” (D1);

“Agora a SME, não impõe, ela propõe [...] e isso é bom [...]” (VCD1);

“Eu vejo que a Secretaria está mais perto da escola, [...] tudo é discutido, não tem nada assim [...] determinado” (O1);

“Eu penso que, hoje, a SME dá mais respaldo para que a escola se torne mais participativa e autônoma [...]” (PROF1);

“A SME tem ótima relação com as escolas, não houve época melhor, [...] isso é um avanço [...] a gente percebe que nada é imposto [...]” (PROF1);

“A SME, hoje, nos dá mais liberdade, a Constituinte Escolar proporcionou a escola ser mais democrática e participativa”. (S2)

Essas falas vêm ao encontro do que Guerra afirma (2002, p.79): “As decisões democráticas caracterizam-se por nascerem do diálogo, da liberdade, da negociação e da valoração racional das opiniões de todos”.

O 4º Caderno dos Conselhos Escolares (MEC/SEB, 2004, p.41) também reforça as falas acima, ao referir-se que o processo de democratização da gestão configura-se também na postura dos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo.

Durante as observações realizadas e nas falas daqueles que foram entrevistados, percebemos que a equipe gestora da escola é unida, e que as relações de poder não são intensas e nem muito demarcadas.

As decisões, de certa forma, são sempre compartilhadas. Percebemos que a equipe gestora da escola procura sempre ouvir o corpo docente e discente; assim como em alguns momentos, dar voz aos pais, aos funcionários e aos alunos, para a construção coletiva da tomada de decisões.

Utilizando os conceitos de Bernstein (1998), podemos afirmar que a *Escola Inovação* apresenta uma classificação fraca entre agentes, os sujeitos atuantes no

processo educativo, com identidades pouco especializadas, o que fica claramente registrado nas seguintes falas:

“[...] A gente tem que ouvir a todos, [...] aqui na escola tudo é conversado [...]” (D1);

“[...] Aqui na escola a gente conversa pra resolver os conflitos [...]” (VCD1);

“[...] A diretora combina tudo, [...] a escola está em processo, a gente tá buscando ter uma gestão mais participativa, porque aqui tudo é combinado [...]” (O1);

“[...] As decisões precisam ser coletivas, [...] a equipe aqui, conversa sobre os problemas da escola” (S1);

“[...] Aqui nada é imposto, tudo é combinado, tudo é decidido junto em comum acordo” (PROF1);

“Nossa diretora estimula todo mundo a participar, ela combina tudo, não determina, ela pergunta a opinião da gente; [...] quando tem problema ela chama pra conversar” (F1);

“Todas as decisões da escola são tomadas no coletivo, a equipe gestora lança as propostas e então são estabelecidas as discussões e isso acontece com todos os segmentos” (S2);

“[...] Aqui na escola, o CPM (Círculo de Pais e Mestres) participa muito e ajuda a direção a tomar decisões [...]” (P1).

No que se refere à participação, a *Escola Inovação* apresenta algumas dificuldades evidenciadas durante as observações e depois constatadas no registro dos depoimentos de algumas entrevistas. No entanto, é uma escola que está a caminho, na busca da gestão participativa.

A equipe gestora da escola acredita e põe em prática ações que conduzem a participação efetiva de todos os segmentos, nas decisões e nos pensares acerca de assuntos relacionados ao cotidiano escolar.

Assim, percebemos que a equipe gestora incentiva o processo coletivo, incentiva à participação da comunidade escolar e busca descentralizar o poder. O que conflui com as afirmações de Luz e Werle (2008, p.09): “A participação consciente e responsável da comunidade escolar nos processos educativos, em ações articuladas e conjuntas, é fundamental para que haja democracia ou a tão apregoada gestão democrática na escola.”

Podemos visualizar sobre a efetivação da participação e/ou alguns problemas enfrentados na *Escola Inovação*, com as falas abaixo:

“[...] A gente ainda não conseguiu alcançar o objetivo de que todos trabalhem juntos, no coletivo [...]” (D1);

“[...] A gente chama os pais pra conversar, mas não adianta, eles não vêm.” (D1);

“[...] A gente tá tentando [...] buscando chamar a família, mas é difícil, [...] a família não tem por hábito vir na escola.” (VCD1);

“[...] Aqui a participação é boa, mas, quanto aos funcionários, eles não são chamados para reuniões, [...] não há muita participação dos funcionários [...]” (O1);

“[...] É difícil, os pais participam muito pouco da vida da escola [...]” (S1);

“Nossa escola tem uma visão boa de participação, nos últimos anos, as decisões da escola são tomadas em conjunto, ainda que assim, não se consiga unificar o grupo.” (PROF1);

“Difícilmente os funcionários são chamados para as reuniões, [...] mas sempre a diretora nos procura pra combinar e decidir juntos, [...] ela nos ouve, [...] nos respeita [...]” (F1);

“A escola está aberta pra comunidade; [...] a comunidade não participa não é por causa da direção é porque não querem vir, porque não tem interesse, e isso acontece não é de agora, isso acontece há muito tempo.” (F1);

“Depois da Constituinte Escolar, os segmentos se sentiram mais valorizados e incentivados a participar [...]” (S2);

“O trabalho com os pais é muito difícil, até mesmo pela cultura da comunidade, que vê a escola como responsável por toda a educação dos seus filhos, mas, no entanto, aqui está sendo valorizado o trabalho em conjunto e a família agora pode opinar e ajudar a direção.” (P1);

“A Constituinte Escolar veio pra lembrar que a escola faz parte da sociedade e apresentou a possibilidade dos pais participarem mais da escola.” (P1).

Assim, no que se refere à participação, as falas acima evidenciam que apesar da escola propor decisões compartilhadas, percebemos que há, ainda, dificuldades em chamar os funcionários para reuniões e em contar com os pais na instituição, participando de momentos de decisão. No entanto, é possível perceber que a *Escola Inovação* constrói cotidianamente a participação no interior da escola.

As falas acima também reforçam o que Guerra (2002, p. 79) nos diz com relação à participação: “As decisões democráticas caracterizam-se por nascerem do diálogo, da liberdade, da negociação e da valoração racional das opiniões de todos”.

Com relação à autonomia, percebemos que a equipe gestora da *Escola Inovação* considera que a SME, a partir de 2009, favoreceu as escolas municipais, no sentido de que pudessem agir com mais liberdade e com possibilidade de tomar suas decisões desde que não divergissem dos preceitos legais, sem estar constantemente pedindo permissão a SME.

Barroso (In: FERREIRA, 2008, p. 18) esclarece que “o que está em causa não é conceder maior ou menor autonomia nas escolas, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco a sua organização”.

Nesse sentido, verificamos que na *Escola Inovação*, a equipe gestora, o docente e o funcionário entrevistado consideram que a autonomia concedida pela SME, ajuda a escola a organizar-se melhor, buscando melhores condições educacionais ao seu público.

Podemos ver essa valorização da autonomia da escola, nas falas registradas abaixo:

“A escola agora ganhou mais autonomia, [...] podemos, por exemplo, organizar o nosso calendário escolar de acordo com a comunidade escolar [...] isso é ótimo [...]” (D1);

“A escola tem uma autonomia com limites [...] se vê isso mais forte com a entrada da equipe atual da SME [...]” (VCD1);

“A escola não está acostumada a tomar decisões, a equipe tem medo, às vezes, de tomar decisões e ter que voltar atrás por causa da SME, tem medo que ela não concorde, [...] a gente não estava preparada pra autonomia.” (O1);

“As escolas estavam despreparadas, a gente estava acostumada com as coisas prontas e determinadas, [...] hoje a escola pode decidir, a escola tem mais autonomia, [...] isso é ótimo” (S1);

“As decisões já não vem como ordens da SME, a escola já não pede permissão pra decidir porque ela tem autonomia [...]” (PROF1);

“A diretora, hoje, tem mais liberdade, antes a Secretaria não dava autonomia, hoje eu vejo que é diferente [...] ela pode algumas coisas [...]” (F1);

“A escola agora tem mais autonomia inclusive, para pensar uma coisa bem simples, como construir o seu próprio calendário, o que antes não era permitido, porque todas as escolas tinham que ter o mesmo.” (S2).

As falas acima nos mostram que a *Escola Inovação* está aprendendo a usar a sua autonomia que com certeza é relativa e que de algum modo reforçam o que Barroso (In: FERREIRA, 2008, p, 23) afirma:

[...] Na verdade a autonomia também se aprende, e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham.

Em face do que foi exposto, podemos afirmar que a *Escola Inovação* realiza o processo de recontextualização da democratização da gestão de um modo muito próximo à política proposta pela SME, de maneira geral, sem resistências,

reforçando a política. É importante considerar que a escola já tinha certa caminhada neste sentido, buscando desenvolver uma gestão democrática. No entanto, mesmo assim, os dados mostram que nem todos os professores da escola estão preparados para contribuir para o avanço da democratização da gestão, que nem todos aceitam integralmente as propostas da SME.

Nesse sentido, no contexto da prática, no caso, a *Escola Inovação*, os textos propostos são interpretados de forma a conduzirem mudanças e transformações na escola. Essas transformações vão ao encontro do que a Secretaria de Educação propôs, porque também é de interesse da escola conduzir o trabalho no sentido de buscar constantemente tornar o espaço da escola mais democrático.

Assim, o trabalho na escola é pautado na ênfase do coletivo, não só no que se refere a decisões partilhadas, mas também no incentivo a participação da família na escola. Percebemos que a escola tem um espaço privilegiado, para o desenvolvimento de algumas atividades, pois possui um amplo pátio, que é utilizado para festas, confraternizações e jogos. Tal espaço é oferecido à comunidade do entorno, o que se torna um diferencial para a comunidade do bairro.

Cabe registrar a fala da professora (P1) que conseguiu resumir o que acontece dentro da escola nesse processo de recontextualização:

As pessoas só se sentem compromissadas pelo que é proposto se participarem [...] tudo é muito novo [...] ocorre a passos lentos. Para democratizar de fato a gestão os professores precisam despertar amadurecer, isso é vivência, leva tempo, não é de um dia para o outro. Para isso é preciso encantar, mostrar que tudo que é compartilhado fica mais fácil, mostrar que o que funciona é o trabalho em equipe. Assim, a gente na escola olha, vê, lê e faz aquilo que a gente acha que vai atender aos nossos interesses de escola.

Na sequência, passamos a apresentar os achados empíricos com relação à outra escola pesquisada.

8.2 Escola Municipal Tradição

A *Escola Municipal Tradição*, localizada no centro da cidade, conta hoje com 86 anos, tendo sido inaugurada em 10 de outubro de 1925.

O trabalho na escola é desenvolvido nos três turnos manhã, tarde e noite. Atende a Educação Infantil, com uma turma de pré-escola e o Ensino Fundamental, com dezesseis (16) turmas do 1º ano a 8ª série, totalizando trezentos e dez (310) alunos atendidos, oriundos do centro da cidade e do entorno da escola. No turno da noite, além das turmas de Ensino Fundamental, oferece a Educação de Jovens e Adultos, distribuídas em duas (02) turmas de primeira e segunda etapa.

No ano de dois mil e dez (2010), o corpo docente era composto por trinta e cinco (35) professores em serviço e o de funcionários, de quatro (4) pessoas.

A equipe gestora é composta de um diretor, três vice-diretores, um para cada turno da escola; duas supervisoras de 20 horas cada uma, que atendem de forma separada os turnos da manhã e da tarde; e uma orientadora com 40 horas semanais que atende os turnos da manhã e da tarde.

No que se refere à estrutura física, é uma escola que funciona em um prédio antigo, contando na parte da frente com dois pisos, sendo que o segundo piso está desativado por estar muito danificado e apresentar riscos a professores e alunos. Recentemente, a área física foi ampliada, com a construção de novas salas de aula, na parte térrea, localizada nos fundos da escola, bem como foi alvo de melhorias em alguns espaços.

Quanto às instalações da escola, esta é composta de uma sala de professores pequena, uma biblioteca com muito pouco espaço e pouca iluminação, uma sala pequena para o setor de orientação escolar; uma secretaria ampla; um refeitório pequeno e um bom espaço para atividades esportivas.

Na sequência passaremos a registrar os dados obtidos através das entrevistas e das observações, realizadas no espaço da escola.

Na *Escola Tradição* percebemos que a equipe gestora, não é coesa, pois alguns professores não se sentem integrantes de uma equipe. Observamos que há certa divergência de opiniões dentro do próprio grupo que compõe a gestão da escola.

Durante as observações realizadas e com base nos depoimentos obtidos na entrevista, percebemos que não há uma democratização da gestão, o que nos faz pensar que a proposta de ações da SME não conseguiu conquistar a todos na escola.

Nas falas do D2 registradas abaixo, percebemos com clareza que a escola como um todo, mais especificamente a equipe gestora, tem um enraizamento em questões tradicionais como a forma de ver, pensar e fazer a educação e apresenta dificuldade em conduzir de forma diferente o trabalho na escola.

“Ainda há pouco conhecimento, pouca busca, pouco estudo, sobre o que é gestão democrática [...]” (D2);

“A escola precisa ter um perfil de equipe e esse é o principal desafio, isto é, criar uma unidade na gestão” (D2);

“A escola ainda não tem uma equipe gestora [...] isso vai acontecer a partir do momento que todos tenham esse amadurecimento, essa aceitação de que todos devem participar [...]” (D2);

“As ações da SME não repercutiram dentro da escola, por que não estamos maduros e preparados para essa abertura [...] as ações propostas são muito pouco postas em prática na escola” (D2);

“Eu percebo que esse processo de democratização da gestão não é visto com bons olhos por algumas pessoas, que não concordam com os rumos que está tomando a educação nacional” (D2).

As falas apresentadas pela D2 nos encaminham à confirmação do que nos foi possível observar dentro da escola e vão ao encontro dos depoimentos de outras pessoas que compõem a equipe gestora da escola, no sentido de que a *Escola Tradição* ainda não está conseguindo desenvolver uma gestão democrática. Isso pode ser observado também nos depoimentos a seguir:

“A escola é conservadora, ela precisa se sacudir para estar aberta a novas mudanças” (S3);

“A escola está caminhando para a democratização da gestão, aqui na escola tem pessoas que pensam que para dar certo tudo quem se ser imposto, isso a meu ver é o maior entrave.” (VCD2);

“A escola precisa se organizar, precisa estudar, aprender, para entender o que é democratização da gestão, é preciso entender o que significa trabalho em equipe.” (O2).

Assim, o que estamos inferindo é o fato de que para ocorrer a democratização da gestão, a *Escola Tradição*, precisa destacar para si alguns elementos, citados por Ferreira (2009) como: a escola precisa relativizar o seu papel, compreendendo que as práticas educativas são também práticas sociais; que é preciso repensar a concepção do que é gestão; discutir as relações de poder; instaurar mecanismos de democratização, entre outras.

Durante as observações realizadas e nas falas daqueles que foram entrevistados, percebemos que a figura da gestora da escola estabelece relações de poder intensas e muito demarcadas.

Essa relação de poder fortemente demarcada pela diretora fica explícita em alguns depoimentos, como:

“A diretora norteia, determina o trabalho da supervisão, ela diz o que a gente tem que fazer, se eu quiser fazer diferente, eu até posso, mas eu tenho antes que conversar e ver se ela concorda [...]” (S3);

“Eu não me vejo parte de uma equipe, [...] há muita divergência entre o que eu penso e o que a diretora pensa, [...] no meu setor, nem sempre posso fazer o que penso que é correto, para fazer aquilo que a direção determina, [...]” (O3).

Tendo por base as observações realizadas e em depoimentos, como os dois apresentados anteriormente, podemos afirmar, utilizando os termos de Basil Bernstein, que, na *Escola Tradição*, com relação às relações de poder, há uma classificação de forte intensidade entre os agentes, cada categoria tem uma identidade especializada na organização da escola, cuja gestão é definida por linhas

hierárquicas bem demarcadas e concentradas no topo, na direção da escola. Essas identidades e relações de poder produzem determinadas práticas organizativas e discursivas, bem como projetam conceitos e papéis como, por exemplo, os de professor, de aluno, de escola, de educação, e de conhecimento. (Bernstein, 1998).

No que se refere à participação, foi possível perceber que a *Escola Tradição* está passando por um processo de crescimento e, aos poucos, passa a perceber a importância de proporcionar espaços participativos, a todos os segmentos, o que é confirmado através dos depoimentos que seguem:

“A escola está em um processo de amadurecimento, estamos aprendendo, conhecendo e percebendo que é importante que todos participem da escola.” (D2);

“A gente está tentando ter uma gestão participativa, a gente faz o chamamento a todos os segmentos, mas a gente nota bastante resistência.” (D2);

“Eu penso que, um dos maiores desafios da escola é ter a família participando, [...] nós percebemos descomprometimento das famílias com os filhos na escola, mesmo nas famílias com boas condições” (D2);

“A comunidade escolar não participa, talvez por falha nossa que não conseguimos sensibilizar” (VCD2);

“Está cada vez mais difícil de chamar os pais para conversar, [...] não sei bem porque, mas às vezes penso que a escola ao invés de conquistar, assusta, afasta, ai, a gente chama, chama e eles não vêm [...]” (S3);

“A escola não está sabendo trabalhar e nem valorizar e pensar a família como parte significativa da escola, eu penso que a escola está aprendendo a fazer isso [...]” (O3);

“Aqui na escola existe muito poucas reuniões e quando ocorre não há muita conversa, a reunião se restringe a avisos e informações” (O3);

“Na escola não tem reuniões sistemáticas, as reuniões ocorrem raramente” (PROF2);

“Aqui na escola a família não participa de nada, vem um ou outro pai reclamar do professor, mas quando tem festa na escola, ai eles vem, em número pequeno, mas vem [...]” (PROF2);

“A diretora se queixa que convida os pais pra participar e que eles não vêm [...]” (P2).

Os depoimentos apresentados acima, nos indicam que a *Escola Tradição* precisa aprender a ser democrática, começar a possibilitar espaços de convivência, aceitar a pluralidade de ideias e procurar articular todos os segmentos da comunidade escolar. No entanto, é preciso antes, haver uma mudança no pensar de todos na escola, e Guerra (2002, p.30) complementa que

Melhorar a dinâmica democrática na escola não consiste somente em transformar as estruturas de participação. Para que a realidade se transforme, tem que se modificar o discurso que nos aproxima de uma compreensão diferente, as atitudes dos protagonistas e as práticas por eles realizadas.

Dessa forma podemos concluir que na *Escola Tradição*, se faz necessário que o gestor comece a pensar no seu papel que é o de coordenar o processo de organização das pessoas no interior da escola, de buscar convergência dos interesses dos vários segmentos e a superação de conflitos deles decorrentes. Lück et all (2009, p.20) afirmam que o gestor precisa criar um ambiente estimulador

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por causa dessa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania. Para tanto, os mesmos deve criar um ambiente estimulador dessa participação.

Na *Escola Tradição* foi possível perceber que, talvez pelo fato de ser uma escola tão enraizada em sua forma de ver e pensar o espaço escolar, não conseguiu ainda exercer sua autonomia ou demonstra ter medo em exercê-la. Durante as observações realizadas, chamou-nos a atenção para o fato de que, antes de tomar qualquer tipo de decisão, a equipe gestora da escola, pergunta à SME se pode ou

não agir de determinada forma. Essa característica da escola também aparece nos depoimentos das pessoas entrevistadas:

“A escola sempre teve autonomia, mas era diferente, não era exercida, agora hoje, penso que está ficando diferente, pois temos o Conselho Escolar estruturado e também pelo fato da chegada das verbas na escola, eu penso que nós temos sim mais autonomia [...]” (D2);

“A escola hoje tem liberdade de discutir com a SME as situações da escola, mas isso é ter autonomia? [...]” (D2);

“A meu ver, isso é a primeira vez que ocorre em Jaguarão, nas escolas municipais, isso é a primeira vez na história da educação, pois já fui diretora antes em dois mandatos e as escolas não tinham essa autonomia, as normas vinham da SME, a diretora e a escola tinham que cumprir, sem questionar muito, hoje está muito diferente a SME deu mesmo mais autonomia para as escolas” (VCD2);

“Hoje o grupo escolar, eu digo a diretora, tem mais segurança pra tomar decisões, porque sabe que a SME vai respaldar e apoiar o trabalho da escola, mas como a gente não está acostumada, o grupo, digo, a gente tem medo às vezes [...]” (VCD2);

“A autonomia da escola é limitada, é relativa, mas agora cada escola pode ter o seu calendário próprio, ela já pode se organizar [...]” (S3);

“A direção tem de tomar decisões, hoje a SME dá maior segurança e valoriza os profissionais da e na escola [...]” (O2);

“A escola não se percebe autônoma, ela não sabe ser autônoma, ainda faz e age sob o medo de ser punida pela SME [...], a escola tem medo de agir porque tem medo de se indispor com a SME [...]” (O2);

“A escola nunca teve e agora também não tem autonomia, pois todo mundo manda na escola, o promotor manda, o conselho tutelar manda, a juíza manda, e é assim [...]” (PROF2).

Em face do que foi exposto, confirmamos o que autores como Barroso (In: Ferreira, 2008) afirmam que a construção da autonomia escolar está ligada

diretamente com a democratização da cultura da organização escolar e a implementação de novas práticas no cotidiano.

A autonomia da escola só se amplia se houver ampliação de ações de incentivo à participação e a criação de mecanismos de construção coletiva. Para que a escola possa ter e exercer sua autonomia é necessário haver diálogo entre docentes, equipe gestora e comunidade escolar. O Caderno dos Conselhos Escolares (MEC, 2004, p.27) confirma o exposto ao explicitar que

A autonomia é entendida no sentido democrático e se efetiva para além do que é particularmente pensado e desejado, com prioridades baseadas em critérios de escolha que considerem o que é importante para o sujeito e, ao mesmo tempo, o que é relevante para a coletividade. Esse princípio exige uma prática pedagógica que exercite a solidariedade e efetive a cultura de tomada de decisão coletiva, o que fortalece a dimensão democrática do ato educativo.

Nesse sentido percebemos que, na *Escola Tradição*, o processo de recontextualização da democratização da gestão ocorre de uma forma completamente diferente do que é proposto pela SME.

Podemos inferir que a *Escola Tradição* entende que as propostas da SME são diferenciadas e que tem por finalidade melhorar a educação municipal, qualificar o trabalho do gestor, modificando também, as relações que são estabelecidas na escola o que pode ser visto nas falas:

“Eu entendo que o que a SME propôs veio como inovação, como esclarecimento [...] e que vem ao encontro da lei que diz que a escola tem que ter uma gestão democrática [...]” (D2);

“Eu penso que o que foi proposto pela SME é um processo muito difícil, que depende muito do gestor, por que ele precisa estar comprometido, precisa ter aceitação e estar aberto a mudanças, isso é um desafio, e aqui na escola está acontecendo esse desafio [...]” (D2);

“Eu entendo que a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 nos fala da democracia, mas vejo que, até então, do meu ponto de vista histórico, a democracia, aqui em Jaguarão, só começou agora com essa equipe de gestão da

SME atual, e que tudo acontece a passos lentos, mas vejo que o primeiro passo já foi dado que foi a Constituinte Escolar, o fortalecimento dos Conselhos Escolares e a tentativa de buscar a participação efetiva da comunidade. Mas pra nós, isso tudo é um grande desafio [...]” (VCD2);

“Eu penso que hoje a equipe da SME, está mais flexível, mas nada proposto pra escola foi impactante, porque aqui não houve mudanças, nada mudou [...]” (S2);

“Durante o processo da Constituinte Escolar, tudo que foi proposto foi feito, para cumprir, para dar conta das coisas naquele momento, eu não acredito que aqui dentro da escola as coisas que foram propostas vão continuar [...]” (O2);

“Aqui na escola não há mudanças, as coisas continuam do mesmo jeito que em outras épocas, porque aqui tem muita resistência [...]” (O2);

“Eu acho, que as coisas saem de lá da SME, como propostas, mas chegam aqui na escola e viram determinação, porque o grupo tem medo das resistências, tem medo de que se for proposto ninguém faça [...]” (O2);

“Isso tudo que a Secretaria tem falado essa história de que tem que ter reunião com os pais é muito bom, porque ai todo mundo vai ser ouvido, não é? [...] mas aqui isso não está acontecendo [...]” (P2).

Nesse sentido, utilizando a teorização de Ball, é possível perceber que a política como texto, articulada e proposta no contexto da produção do texto, aqui identificada pela SME de Jaguarão, sofre inúmeras alterações, devido à pluralidade de leituras geradas em razão da pluralidade de atores e leitores que compõem a educação.

Assim, a política como texto, chega ao contexto da prática, nesse caso, identificado como a *Escola Tradição* de forma completamente diferente, do que havia sido construído, no contexto da produção do texto. Como afirma Bernstein (1996; 1998), ao ser contextualizado em outros níveis recontextualizadores, ocorreu uma relocação seletiva do discurso, e, portanto, este não é mais o mesmo. De acordo com teorização do autor, ocorreu um processo de recontextualização do discurso, com forte distanciamento da proposta de gestão em foco. O modo de gestão da Escola Tradição, com tendência conservadora, pode ser interpretado,

portanto, tendo em conta os vínculos ainda bastante sensíveis com os aspectos históricos do município, anteriormente abordados.

É possível perceber, contudo, que a *Escola Tradição*, caminha lentamente para o processo da democratização da gestão, confirmado na fala da VCD2: “para democratizar a gestão é preciso sensibilizar cada segmento, é preciso que cada um conheça seu papel e o exerça democraticamente no espaço da escola, e nós estamos tentando fazer isso [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.

Paulo Freire

Com este trabalho, pretendemos contribuir para o debate acerca da gestão democrática escolar, por meio de uma descrição sobre a implantação da democratização da gestão, na rede municipal de Jaguarão.

Para tanto, realizamos uma breve retrospectiva histórica do município e da Secretaria Municipal de Educação, que nos permitiu perceber que a história da educação municipal, está intimamente relacionada com a tradição conservadora do município.

Jaguarão, um município situado no extremo sul do país, considerado por algumas décadas como zona de segurança nacional, por muito tempo teve importantes charqueadas, acumulou riquezas e conquistou um belo patrimônio arquitetônico. No entanto, manteve até alguns anos, uma característica de administração conservadora também no que se refere à forma de conduzir a educação da rede municipal.

Foi possível percebermos, por meio das entrevistas realizadas com antigos secretários de educação que a educação municipal, avançou a passos muito lentos. Por um longo período a Secretaria de Educação atuava pautada no controle e na fiscalização, as decisões eram centralizadas na figura do (a) Secretário (a) de Educação e as escolas como um todo não tinham autonomia.

No final da década de oitenta e início dos anos noventa, ainda é possível percebermos traços conservadores, como por exemplo, a indicação dos diretores das escolas pelo prefeito municipal. Ainda nos anos noventa surge à figura do supervisor escolar, e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal foi homologado, foram os primeiros avanços com relação à gestão democrática.

A partir do ano de dois mil, podemos notar que há um avanço na forma de conduzir a gestão escolar municipal, percebemos a presença de uma relação mais aberta entre a Secretaria de Educação e as escolas municipais. Observamos que pouco a pouco começou a serem edificados os alicerces para o estabelecimento de uma maior autonomia para as escolas e a percepção da importância da participação dos gestores escolares na tomada de decisões.

Consideramos neste estudo que a equipe de trabalho da SME de Jaguarão, a partir da gestão de 2009, por meio da política educacional, através de iniciativas que conduziram a democratização da gestão, criou e instituiu possibilidades de ações, de forma a tornar o espaço da escola mais democrático, assim como garantiu uma maior autonomia às escolas, incentivou a participação da comunidade escolar, para que a mesma pudesse exercitar a prática da democracia na escola.

Dentre as ações apresentadas pela SME, podemos elencar o Processo da Constituinte Escolar, o Fortalecimento dos Conselhos Escolares, a descentralização de alguns recursos financeiros, a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Regimentos Escolares.

Podemos inferir que a Secretaria Municipal de Educação apresenta uma boa relação com as escolas, pois não são percebidas demarcações de poder nos depoimentos coletados para este trabalho. Nesse sentido, entendemos que há possibilidade de afirmar que a SME, no que se refere às relações de poder com as escolas, utilizando termos bernstenianos, apresenta uma classificação pouco forte, ou fraca. Com relação à *Escola Tradição*, a SME, a incentiva para que exerça a sua autonomia.

Assim, nosso objetivo, ao realizar este trabalho, foi o de analisar o processo de recontextualização da política de democratização da gestão, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão.

Dessa forma, buscamos desvendar nosso problema de pesquisa, que se centra em perceber como as equipes gestoras de duas escolas públicas municipais de Jaguarão recontextualizam a política de democratização da gestão proposta. Para tal, definimos objetivos mais específicos que nos ajudassem a organizar nosso estudo: a) entender como as equipes gestoras de duas escolas de Jaguarão recontextualizam as políticas de gestão democrática, propostas pela SME dessa cidade; b) detectar desafios enfrentados pelos gestores na implantação de uma nova forma de gerir a escola; c) verificar impactos da implantação de uma nova política de gestão pública escolar em duas escolas municipais de Jaguarão.

Poderíamos ressaltar que a democratização da gestão também depende das capacidades da escola e da disposição para a mudança e que estas questões ficam claras com relação à trajetória da *Escola Inovação*, que previamente vinha investindo em suas capacidades, voltadas à democratização da gestão. No entanto, em parte, isto parece por ainda se realizar com relação à *Escola Tradição*.

Democracia na educação, como afirma Paro (2007, p. 17) implica “[...] a possibilidade de autonomia, de participação ativa dos cidadãos, de envolvimento da escola no processo, mas é importante que os educadores também enxerguem as escolas como locais políticos, onde podem, devem e precisam dar uma contribuição [...]”.

Nesse sentido, no processo de democratização da gestão, o trabalho e as decisões coletivas são fundamentais, para que a escola seja de fato democrática. Apple e Beane (2001, p.18) explicitam que

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação de políticas e programas escolares para si e para os jovens.

Retomando ao processo de democratização da gestão observamos que a SME de Jaguarão propôs uma política de mudanças que pressupõem descentralização do ponto de vista político e administrativo e que foram norteadas

pela intenção de se obter a modernização dos processos de gestão nas escolas da Rede Municipal.

Considerando a teorização de Ball, (1994, p.08) “políticas são processos e consequências, são mediações as quais são codificadas e decodificadas de formas complexas”. Assim, analisamos neste estudo a política como texto e a política como discurso, ambas implícitas uma na outra, em que a primeira enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores e a segunda enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso.

Dessa forma, para entender o que ocorre no interior de cada escola pesquisada, precisamos perceber que, como afirma Ball (1994), a política passa por um ciclo de políticas, nos quais todos os contextos são interligados e que ao se deslocarem de um contexto para o outro elas sofrem mudanças, ocorre um processo de recontextualização. (Bernstein, 1996; 1998)

Com a intenção de responder o nosso problema de pesquisa, percebemos após este estudo, que a política de democratização da gestão é recontextualizada de forma diferente em cada escola pesquisada.

E voltando a utilizar as palavras de Ball (1994, p.04 e 08), as políticas variam e mudam seus significados no contexto da prática; estas são representadas diferentemente por atores e interesses diferentes; caracteristicamente, postulam uma reestruturação, redistribuição e rompimento de relações de poder, de forma que pessoas diferentes podem e não podem fazer coisas diferentes.

Como afirma Bernstein (1996; 1998), ao ser contextualizado em outros níveis recontextualizadores, ocorreu uma relocação seletiva do discurso, e, portanto, este não será mais o mesmo. Ocorreu um processo de recontextualização do discurso, percebido neste estudo por meio dos depoimentos obtidos com os sujeitos da pesquisa de cada escola observada.

A *Escola Inovação* apresenta, como característica, uma gestão democrática participativa; e não há resistências quanto à política de democratização da gestão proposta pela SME, há um papel ativo da instituição, no sentido de colocá-la em prática no contexto desta escola; percebemos que a equipe gestora da escola, é unida, e que as relações de poder tendem as ser horizontalizadas e pouco

demarcadas; as decisões, de certa forma, são sempre compartilhadas. Utilizando os conceitos de Bernstein (1998), podemos afirmar que a *Escola Inovação* apresenta uma gestão escolar com classificação fraca entre os agentes, com identidades menos especializadas.

A escola prima pela participação da comunidade escolar e procura descentralizar o poder, através de ações articuladas e conjuntas, fundamental para a gestão democrática na escola. (Luz e Werle, 2008, p. 09)

Nesse sentido, percebemos que, na *Escola Inovação*, já é possível visualizar uma maior caminhada na busca da democratização da gestão. A escola recontextualiza a proposta da SME, valorizando as orientações que são dadas na perspectiva da efetivação da democracia no contexto da prática, sem apresentar resistências aparentes, de acordo com os dados da pesquisa. Isto ocorre talvez pelo fato de que a Escola já apresente reflexões e iniciativas sobre essa temática, que alguns passos já tenham sido dados anteriormente, propiciando um contexto favorável à política. Assim, as ações propostas pela SME vieram ao encontro do que a equipe gestora atual da *Escola Inovação* também acredita e defende.

Na *Escola Tradição* percebemos que a equipe gestora, não é coesa, pois alguns professores não se sentem integrantes de uma equipe. Observam-se linhas de demarcação de poderes, de forma que nem todos os integrantes se consideram participantes da equipe. Há certa divergência de opiniões dentro do próprio grupo que compõe a gestão da escola, e estas diferenças não são discutidas, como poderia ocorrer para uma melhor articulação da equipe. Constatamos que a escola não está desenvolvendo uma gestão democrática. A instituição como um todo, mais especificamente, a equipe gestora, desenvolve um modo de gestão com uma abordagem tradicional, que se expressa, notadamente, na forma de ver, pensar e fazer a educação, evidenciando dificuldades em conduzir de forma diferente o trabalho na escola.

Na *Escola Tradição*, a figura da gestora da escola estabelece relações de poder intensas e muito demarcadas, conforme teoriza Basil Bernstein (1998), observando-se uma classificação de forte intensidade entre esta e os demais agentes da instituição. No entanto, entende-se que a escola está passando por um

processo de crescimento e, aos poucos, em seu cotidiano, inicia a perceber a importância de proporcionar espaços participativos a todos os segmentos.

Podemos inferir, portanto, que a *Escola Tradição* precisa aprender a ser democrática e começar a possibilitar espaços de convivência e de debate, de partilha de poder decisório, aceitando e valorizando a pluralidade de ideias. Ainda, considera-se importante que a escola avance, na perspectiva de procurar articular todos os segmentos da comunidade escolar em torno do projeto da escola; se faz necessário que o gestor comece a pensar no seu papel que é o de coordenar o processo de organização das pessoas no interior da escola, de buscar convergência dos interesses dos vários segmentos e a superação de conflitos deles decorrentes.

Na *Escola Tradição* foi possível perceber que, talvez pelo fato de ser uma escola tão enraizada em sua forma de ver e pensar o espaço escolar, com uma gestão polarizada, não conseguiu exercer sua autonomia ou demonstra ter medo em exercê-la.

Nesse sentido, percebemos que, na *Escola Tradição*, o processo de recontextualização da política de democratização da gestão resulta em uma prática gestora muito distinta daquela que é proposta pela SME. Como Bernstein (1998; 1996) afirma, no deslocamento de um contexto para outro, há mudanças no discurso, no caso, observa-se outra política.

Considerando os argumentos de Ball (1994), a política como texto é colocada no contexto da prática, nesse caso, identificado como o contexto da *Escola Tradição*, de forma completamente diferente do que havia sido definido como política no contexto da produção do texto. Como afirma Bernstein (1996; 1998), ao ser contextualizado em outros níveis recontextualizadores, ocorreu uma relocação seletiva do discurso, portanto, nas palavras de Bernstein, ocorreu um processo de recontextualização do discurso, no caso desta escola com um forte distanciamento da política proposta pela SME.

Finalizando, ao apresentar este trabalho, cabe destacar que os dados apresentados não podem ser generalizados, uma vez que se constituem contextos específicos. No entanto, nossa pretensão é a de contribuir para que outras pessoas

se sintam instigadas a pensar e a lutar pela democratização da gestão, não só em Jaguarão como também em outras redes de ensino.

Chegamos ao final deste trabalho, que não tem a intenção de ser considerado concluído. Ao contrário, a experiência de realizá-lo nos indica que muito há para ser estudado e discutido com relação à democratização da gestão no município de Jaguarão, instigando-nos ao engajamento nesta causa, para a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. In: *Antologia Poética*. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, José Clovis de. *Escola cidadã – desafios diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Reconversão cultural da escola – Mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista, 2007.

BOBBIO, Norberto. *Marxismo e Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez. 2001.

_____. La gestión como tecnología moral. In: Foucault y *La educación- Disciplinas y Saber*. Madrid: Morta, 1994, p.155-168.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, set./dez. 2005.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.15, n.02. Universidade do Minho. Braga, Portugal, p.03-23, 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez. 2006.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Capítulo do livro: *Education reform: a critical and post structural approach*. Great Britain: Open University. 1994. Tradução: Joice Elias Costa, ago.2006.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *Estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORDIGNON, Genuino. *Gestão Democrática da Educação*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/meio.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2009.

BRASIL. *Constituição (1988): Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em cinco de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em: 24 ago. 2009.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e Educação – Perspectivas Críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes, DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Módulo II*. Brasília: CONSED, 2001.

ESTADO do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. *Caderno quatro da Constituinte Escolar. Sistematização do 2º Momento (Estudo da realidade e resgate de práticas pedagógicas)* Porto Alegre, abr. 2000.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos*. 7. ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 6. ed.. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessário à Prática Educativa*. 40. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil da década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 82, p. 93-130, Campinas: abril, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2. ed.rev.. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

_____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional - Novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOHN, Maria da Gloria. Conselhos e Colegiados na esfera pública: em busca de sentido. In: CURY, Carlos R. J; TOSTA, Sandra de F. *Educação, cidade e cidadania: leitura de experiências socioeducativas*. Belo Horizonte: PUC, Minas/ Autêntica, 2007.

GUERRA, Miguel A. S. *Os Desafios da Participação – desenvolver a democracia na escola*. Portugal: Porto Editora, 2002.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, n.6, p.33-52, 1992.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

História da cidade de Jaguarão, disponível em <<http://ferias.tur.br>> Acesso em 30 ago. 2010, e <<http://secultjaguarao.blogspot.com>>. Acesso em 30 ago. 2010.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática da Escola*. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

HYPOLITO, A. M., LEITE, M.C.L., DALL'IGNA, M. A., MARCOLLA, V. (Orgs.) *Gestão Educacional e Democracia Participativa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

IBGE Cidades. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm> > Acesso em 22 abr. 2010.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação, Ampliação da Cidadania e Participação. *Educação e Pesquisa*. v. 26, n.2, p. 11-29. São Paulo, jul./dez. 2000.

KRAWCZYK, Nora. A Gestão Escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*, v.20, n.67, p. 112-149. Campinas, ago. 1999.

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória: Reconfigurações nos Estudos sobre Políticas de Currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 5-9, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casemiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo Sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

_____. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LÜCK, Heloísa, FREITAS, Kátia Siqueira de., GIRLING, Robert, KEITH, Sherry. *A Escola Participativa – O Trabalho do Gestor Escolar*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Arisa Araujo e WERLE, Denise Bressan. É possível democratizar a democracia. *Revista Gestão em Rede*, n. 86, p. 8-10, jun. 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MARQUES, Luciana Rosa. O Projeto Político Pedagógico e a Construção da Autonomia e da Democracia na Escola nas Representações Sociais dos Conselheiros. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003.

MCCOWAN, Tristan. Educando Cidadãos para a Democracia Participativa: um estudo de caso das políticas educacionais de um governo municipal (Pelotas, RS). In: HYPOLITO, A. M., LEITE, M.C.L., DALL'IGNA, M. A., MARCOLLA, V. (Orgs.) *Gestão Educacional e Democracia Participativa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MEC/SEB, Cadernos dos Conselhos Escolares, 4 volume. Brasília: MEC, 2004.

MEC/SEB, Cadernos dos Conselhos Escolares, 9 volume. Brasília: MEC, 2006

MENDONÇA, Daniel de. Com o olhar “o Político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº1, p. 153-169, Brasília, jan./jun. 2009.

_____ e RODRIGUES, Léo Peixoto (organizadores). *Ernesto Laclau e Nikas Luhmann – Pós-Fundacionismo, Abordagem Sistêmica e as Organizações Sociais*. Porto Alegre: Edipucrs. 2006.

_____. *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A regra e o jogo – Democracia e patrimonialismo na educação brasileira, Ed. FE/UNICAMP, 2000, Campinas/SP. I N: ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. *A Gestão Escolar Democrática: o Caso da Rede Municipal de Mesquita/RJ*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2009.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

PAC das Cidades Históricas. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pioneiro>> Acesso em: 02 fev. 2011 e < <http://blogs.cultura.gov.br> > Acesso em 02 fev. 2011.

PARASKEVA, J. M. Por uma teoria curricular itinerante. In:____ (org.) *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007. (p.7-21)

PARO, Vitor Henrique. *Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PETERS, Michael, MARSHALL, James e FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. IN: BURBULES, Nicholas, TORRES, Carlos Alberto (org.). *Globalização e Educação*. POA: Artmed Editora, 2000.

POKEWITZ, Thomas S. *Lutando em Defesa da Alma*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRAIS, M. de L. M. *Administração Colegiada da Escola Pública*. Campinas: Papirus, 1992.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. *A gestão Escolar Democrática: o caso da rede Municipal de Mesquita/RJ*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, abr. 2009.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. 23ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. O que é uma escola para a democracia? In: *Pátio – Revista Pedagógica*. Comunidade e escola – a integração necessária, ano 3, nº 10, p.57-63. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, ago./out.1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o Campo Educacional: Relevância, Influências e Incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, p. 15-49, nov. 2003.

_____. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002.

SARAMAGO, José. *A Jangada de Pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, p.125, 1988.

SHIROMA, Eneida Oto. CAMPOS, Roselaine Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.02, p.427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Identidades Terminais – as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996, p. 79-82.

_____. *Teoria Cultural e Educação – Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: VOZES, 2000.

SOARES, Eduardo Alvares de Souza e FRANCO, Sérgio da Costa. *Olhares sobre Jaguarão*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em Educação - a observação*. Brasília: Liberlivros, 2007.

VILELA, Rita Amélia Teixeira e SÁ, Eliana Maria de Oliveira. *Análise Sociológica de Relações estabelecidas em Modelo Curricular: estudo de caso de uma proposta para formação em serviço, no setor de ensino profissionalizante, à luz da Teoria de Basil Bernstein*. Disponível em: <www.anped.or.br/reuniões/24/T1493016863559.doc> Acesso em: abr. 2008.

ANEXOS

ANEXO - 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES

Nome:

Cargo:

Tempo de atuação profissional:

QUESTÕES:

- 1) Há quanto tempo estás nesse cargo? O que a (o) motivou a querer ser um gestor?
- 2) O que entendes por gestão?
- 3) Como tu caracterizas a tua escola?
- 4) Como a direção da escola vê as ações e propostas da nova equipe gestora da SME?
- 5) O tema “democratização da gestão” tem sido alvo de estudos e debates na Escola? Caso positivo, as discussões teóricas sobre democratização da gestão são utilizadas pelo gestor em sua prática na escola? Tu poderias comentar sobre essas discussões teóricas?
- 6) No cotidiano da Escola, identificas questões problemáticas? Caso afirmativo, de que tipo? De que forma a equipe gestora da escola dá encaminhamento as questões problemáticas do dia-a-dia da escola?
- 7) Quais são os desafios enfrentados no cotidiano da escola no que se refere às relações interpessoais?
- 8) APENAS PARA O DIRETOR E VICE-DIRETOR: Quais são os maiores problemas enfrentados pela equipe gestora? E como são resolvidos?

- 9) APENAS PARA O SUPERVISOR E ORIENTADOR: O trabalho desenvolvido pelo setor segue orientação pré-determinada pela direção da escola ou está pautado no atendimento aos segmentos aluno e professor?
- 10) Percebes mudanças desencadeadas a partir das ações da SME? Caso positivo, que mudanças foram percebidas face à atuação da nova equipe gestora da SME?
- 11) A política de democratização da gestão proposta pela SME está sendo colocada em prática, no contexto de sua Escola? Como?
- 12) Que impactos essa política teve na forma de gerir a escola?
- 13) A SME trabalha com a ideia da gestão participativa e com a possibilidade de proporcionar uma maior autonomia para as escolas. Como entendes isto?
- 14) De acordo com tua experiência, como percebes o papel que exerce o gestor na realização de ações democráticas?

ANEXO – 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

Nome:

Tempo de atuação profissional:

Tempo de atuação na escola:

QUESTÕES:

- 1) Como vê as ações e propostas da nova equipe gestora da SME?
- 2) O tema da “democratização da gestão” tem sido alvo de estudos e debates na Escola? Caso positivo, como são conduzidos?
- 3) No cotidiano da Escola, identifica questões problemáticas? Caso afirmativo, de que tipo? Como são feitos os encaminhamentos as questões problemáticas do dia-a-dia?
- 4) Você percebe mudanças desencadeadas a partir de ações da SME? Caso positivo, como isso se reflete na Escola?
- 5) A SME trabalha com a ideia de gestão participativa e coma possibilidade de proporcionar uma maior autonomia para as escolas. Como entendes isso?
- 6) De que forma são conduzidas as reuniões na Escola?

ANEXO - 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS

QUESTÕES:

- 1) Os pais são chamados para discutir questões relacionadas ao andamento da escola?
- 2) O Conselho Escolar é chamado para discutir as ações da Escola?
- 3) Percebes que houve mudanças na escola a partir da nova gestão da equipe que está secretaria da escola?
- 4) Como me caracterizas a escola? O que tem de positivo? O que tem de negativo?

ANEXO – 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS FUNCIONÁRIOS

QUESTÕES:

- 1) Há quanto tempo estás nesta função?
- 2) A SME propôs ações para democratizar a gestão da Escola. Como percebes essas ações?
- 3) Os funcionários são convidados a pensar e a discutir a Escola?
- 4) Como percebes a democracia no espaço escolar?
- 5) Percebes participação da comunidade escolar nas atividades da escola?