

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eliara Zavieruka Levinski

**A dimensão político-pedagógica do processo participativo no
ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS**

Volume 1

Porto Alegre
2008

Eliara Zavieruka Levinski

A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas - RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para o título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmem Maria Craidy

Porto Alegre
2008

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Hilda e Darci, pela vida, pelo apoio e inexplicáveis lições.

Aos meus filhos, Gustavo e Elise, pela compreensão, carinho e amorosidade.

Ao meu esposo, Sergio, pelo incentivo, companheirismo e paciência.

À professora Carmem pela humana docência, sabedoria e humildade pedagógica.

Aos professores do ensino público municipal, pelo testemunho de coragem e ousadia para fazer a travessia pedagógica.

Ao prefeito Dino Giaretta, vice-prefeito Jairo Gallina e secretários municipais, pelo apoio, diálogo e receptividade.

À secretária municipal de Educação, Rosicler A. Bernieri e equipe, pela cumplicidade, engajamento e solidariedade.

À Universidade de Passo Fundo e a Faculdade de Educação, pelo apoio institucional.

Aos funcionários da secretaria do PPGEDU, pela atenção e orientações.

À colega Rosângela, pela acolhida e momentos de partilha.

Aos amigos pela escuta e palavras.

A todos aqueles que acreditam e lutam pela escola pública.

*Esse não é um movimento concluído, aliás, sua
natureza é ser um movimento sem fim.
Boaventura de Sousa Santos*

*La participación siempre es para algo
y por algo [...]
Fleites et al*

RESUMO

A luta pela democratização e qualidade do ensino público brasileiro tornou-se objeto de vários estudos e movimentos e, conseqüentemente de legislações e políticas educacionais. Entre as diversas iniciativas neste campo da educação, localizamos a experiência realizada no ensino público municipal de Getúlio Vargas, RS. Nesta tese, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico e com apoio na observação participante, em entrevistas semi-estruturadas e nos documentos projetivos e produtos da ação (Sarmiento), procuramos descortinar e interpretar o processo participativo, bem como seus impactos político-pedagógicos no ensino público municipal de Getúlio Vargas de 1993 a 2004, na perspectiva de contribuir para reflexões e práticas em projetos educativos de base participativa. Primeiramente contextualizamos o cenário local nos seus fios, cores, movimentos e atores como esteio da pesquisa; no segundo capítulo alinhavamos a metodologia; na seqüência descrevemos e interpretamos a *travessia* da rede municipal de ensino, com ênfase na participação, e, por último, apresentamos as representações pedagógicas produzidas pelo processo participativo no ensino público municipal. A participação emergiu das inquietudes do coletivo da rede municipal de ensino, como instrumento de superação do modelo educacional e práticas pedagógicas em vigor. Com sua força e significado, mobilizou e transformou os protagonistas e o ensino público municipal, constituindo uma política pública educacional que, através de diferentes mecanismos e estratégias de gestão democrática, atravessa quatro administrações municipais de partidos políticos diferentes. É um processo inconcluso, que, pela sua natureza, precisa ser reinventado permanentemente, pois, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, é um movimento sem fim.

Palavras-chave: Ação/reflexão/ação. Ensino municipal. Gestão democrática. Participação. Política Pública.

ABSTRACT

The fight for democracy and quality for the Brazilian public tuition became an object of many movements and studies, and consequently legislation and political educational. Among many enterprises in this area of education, we found an experience made on the public tuition in a municipal city, Getulio Vargas, RS. In this thesis, through a study of an ethnographic case, and with a supportive observation, together with documents and products in action (sarmiento), we tried to interpret a socialize action, and also the impact of the political pedagogic public tuition in a municipal city of Getulio Vargas from 1993 to 2004, in a project of contribution for practical and educative projects reflected in a participative basis. First of all we set the local scenary with its lines, colors, moviments, actors as a source research, on the second chapter we line up the methodology and on a sequence, we describe and interpret the crossing on the municipal tuition net, with participation emphasis and at last we show the pedagogic performance produced by the participative process on the municipal public tuition. The participation of those restless emerged from a colletive municipal tuition net, as an instrument to get a better educational model and practical pedagogic in dash. With your strength and meaning mobilization changed the principals and the public municipal tuition, developing a public educational political, which throughtout the different works and strategy of democratic management, intersect for different particular administrative municipal party. This is a herein process, which from nature, needs to be remade permanently, and on words from Boaventura de Sousa Santos, an endless movement.

Key-words: Action/ reflection/ action. Democratic stratedy. Municipal tuition net. Participation Public political.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santa Lúcia	48
Figura 2 – Escola Municipal de 1º grau Incompleto Elmira Gonçalves	49
Figura 3 – Cartaz produzido pelos professores municipais.....	52
Figura 4 – Cartaz produzido pelos professores municipais.....	52
Figura 5 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzychi em 2004.	100
Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzychi em 2007.....	100
Figura 7 – Quadra de esporte coberta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzychi em 2007.....	101
Figura 8 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro. 2004.....	101
Figura 9 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro. 2007.....	101
Figura 10 – Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro. 2007.....	101
Figura 11 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias. 2004.....	102
Figura 12 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias. 2007.....	102
Figura 13 – Biblioteca da EMEF Pedro Herrerias. 2007.....	102
Figura 14 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego S. Olejnik. 2004	102
Figura 15 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego S. Olejnik. 2007.....	102
Figura 16 – Sala de direção, coordenação e secretaria na EMEF Cônego Stanislaw. 2007 ...	103
Figura 17 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007	103
Figura 18 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007	103
Figura 19 – Recursos lúdicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007.....	103
Figura 20 – Computador na Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007.....	103
Figura 21 – Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislaw Olejnik. 2007	104
Figura 22 – Sala de repouso da Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislaw Olejnik. 2007	104
Figura 23 – Pátio da Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislaw Olejnik. 2007	104
Figura 24 – Texto “Meu município, meu rio e meu mundo”	109
Figura 25 – O entrelaçamento das representações pedagógicas no ensino público municipal	129
Figura 26 – Texto “Passeio para estudo do leite”.....	140
Figura 27 – Organização dos pólos de estudo em 1993.	158
Figura 28 – Trabalho sobre o índio	161
Figura 29 – Resumo da história “Cascão chega de sujeira”.....	161
Figura 30 – Texto “O ninho”	162
Figura 31 – Texto “A plantação”.....	172
Figura 32 – Texto “Recado aos fumantes”	172
Figura 33 – Texto sobre o cigarro	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Movimento dos alunos da rede municipal de ensino – 1993	50
Tabela 2 - Ano, número de escolas, professores, professores com licenciatura, professores com pós-graduação, alunos, índice de repetência e evasão escolar do ensino público municipal de Getúlio Vargas	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pontos positivos do cotidiano da rede municipal de ensino destacados pelos professores.....	52
Quadro 2 – Pontos negativos do cotidiano da rede municipal de ensino destacados pelos professores.....	53
Quadro 3 – Propostas destacadas pelos professores para a rede municipal de ensino.....	54
Quadro 4 – O cotidiano escolar do ensino público municipal e sugestões.....	90
Quadro 5 – Opiniões e propostas do candidato Paulo Pedro Prezzotto, na ocasião representado por Eliane Granella.....	123
Quadro 6 – Opinião e propostas do candidato Natalício José Botolli.....	124
Quadro 7 – Opinião e propostas do candidato Marcelo Painter de Figueiredo.....	124
Quadro 8 – Opinião e propostas do candidato Dino Giaretta.....	124
Quadro 9 – Concepções de projeto de escola.....	136
Quadro 10 – Concepções de mundo, homem e escola da Escola Municipal de 1º Grau Nossa Senhora Consoladora.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCIAS - Associação Comercial, Cultural, Industrial, de Agronegócios e Serviços.

Agavida - Associação Getuliense dos Amigos da Vida.

Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEITEC - Centro de Estudos e Informações Técnicas Educacionais e Culturais.

CEPO - Centro de Educação Popular

CIR - Centro Integrado Renascer

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Ideau - Instituto de Ensino e Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.

Niae - Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando

PCN - Parâmetros Curriculares Nacional.

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PSF - Programa de Saúde da Família.

PNDU - Política Nacional de Desenvolvimento Urbano.

RME - Rede Municipal de Ensino

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMECD - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

URI - Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 GETÚLIO VARGAS: UM TECIDO COM FIOS, CORES, MOVIMENTOS E ATORES.....	17
2 A BUSCA: OS ALINHAVOS DA METODOLOGIA	29
3 OS ALINHAVOS DA <i>TRAVESSIA</i> PEDAGÓGICA	40
3.1 ENTRE UM E OUTRO PONTO: ALGUNS ALINHAVOS DA MINHA <i>TRAVESSIA</i> PEDAGÓGICA	40
3.2 ENTRE UM E OUTRO PONTO: ALGUNS ALINHAVOS DA <i>TRAVESSIA</i> PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	47
3.2.1 Situando e compreendendo os primeiros alinhavos da <i>travessia</i>	51
3.3 A RESSIGNIFICAÇÃO DA <i>TRAVESSIA</i> : O DESAFIO PARA A TERCEIRA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL	86
4 AS REPRESENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ALINHAVADAS	127
4.1 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	129
4.2. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	132
4.2.3 A contextualização no projeto político-pedagógico	138
4.2.4 Objetivos e justificativa	147
4.2.5 Concepções	149
4.2.6 Metodologia.....	151
4.2.7 Avaliação	154
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	157
4.3.1 Rede de ações da formação continuada.....	158
4.3.1.1 Pólos de estudo	158
4.3.1.2 Encontros pedagógicos	164
4.3.1.3 Eventos educacionais.....	165
4.3.1.4 Fórum da Educação	166
4.4 A AULA	168
4.5. GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	177
CONCLUSÃO.....	184
REFERÊNCIAS.....	193
ANEXOS	207
APÊNDICES.....	230

INTRODUÇÃO

A necessária democratização do ensino público brasileiro, decorrente das múltiplas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, tornou-se pauta de debates e objeto de pesquisa no campo das políticas e gestão da educação, principalmente na década de 1990. Os movimentos de entidades e instituições educacionais, as reflexões, debates e produções acadêmicas incidiram na elaboração de leis e políticas educacionais. Ao mesmo tempo, iniciativas no campo da educação escolar despontaram em diferentes regiões do país e, nesse conjunto, em 1993, no norte do Rio Grande do Sul, o município de Getúlio Vargas, de modo singular, alinhavou e materializou um processo político-pedagógico que demarca um novo tempo no ensino público municipal. O princípio dessa iniciativa foram as inquietudes e insatisfações dos professores com o modelo e práticas educacionais em vigência em nível macro (sistema) e em nível micro (escola e sala de aula) e na vontade política da administração municipal. Esse processo mobilizado pela participação, que atravessa quatro administrações de partidos políticos diferentes, possui muitas inscrições que merecem descortinamento por meio de investigações.

A democratização do ensino nos debates, pesquisas e leis aparece vinculada à participação, que se apresenta como um núcleo duro dos processos democráticos e se constitui por meio das relações que os sujeitos estabelecem, onde se misturam culturas, histórias, convicções sonhos e projetos. A sua concretude evidencia-se por meio da fala e da escuta, do testemunho em lidar com os conflitos, da organização e da vivência dos acordos coletivos e do enfrentamento a situações que cerceiam a possibilidade de emancipação e transformação. Muitos encontram na participação a solução para desencadear uma ruptura e buscar alternativas para situações pressionantes, excludentes e autoritárias. Nessa perspectiva, os atores sociais são desafiados a criar e recriar diante da sinuosidade e inconclusão do processo em ação e a estabelecer uma relação de cumplicidade. Além disso, as práticas tornam-se objeto de reflexão e investigação dos sujeitos da ação, implicando uma atitude de humildade e de permanente formação. No entendimento da Maria Luiza Souza, “esse processo pode ser mais ou menos desenvolvido, não importa; o fato é que ele existe, e é a partir da realidade em que ele se encontra que se podem considerar as ações a serem desenvolvidas como conscientes, capazes de assumir um caráter educativo em função do processo de participação”. (2004, p. 90). Outros, por meio de discursos, elevam a participação como um

mecanismo necessário para a emancipação dos homens e mulheres; ao mesmo tempo, negam-no por intermédio das próprias práticas, destituindo as palavras anunciadas. Ainda há quem promova uma pseudoparticipação, isto é, o coletivo é convidado para legitimar o que alguns pensaram e, conseqüentemente, para executar propostas que não carregam suas idéias; logo, são meros espectadores. A cisão entre o que é pensado, decidido e feito anula o sentido do processo participativo.

O processo participativo é conquistado na complexidade do cotidiano, contrapondo-se a algo “dado”, “concedido”; exige compreensão sobre o próprio processo e sobre o contexto social em que este se concretiza. É alimentado pela reflexão crítica sobre a prática em ação, pelo processo de formação continuada, pelo compromisso e sentimento de pertencimento dos atores sociais.

Não podemos desconsiderar que políticas públicas sociais possuem vinculação com modelos econômicos de cada época. Para Coraggio (1996), elas têm como objetivo dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano diante da modelo de desenvolvimento econômico, compensar conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização e instrumentalizar a política econômica; emergem de necessidades e entram em vigor para legitimar projetos do Estado, atender as demandas sociais e assegurar direitos do cidadão.

Ao mesmo tempo, nos cotidianos locais encontro razões e possibilidades de políticas públicas e, em especial, as educacionais se constituírem com a participação da população e de segmentos da sociedade. O Estado e a sociedade podem se entrelaçar para elaborar e concretizar políticas públicas de qualidade e tornarem-nas legítimas, eficazes e com sentido. Conforme Dourado, “quaisquer políticas que se volte para a democratização das relações escolares devem considerar o contexto em que elas se inserem, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas se efetivam” (1998, p. 80).

Nessa perspectiva, existe concordância de que as políticas públicas adquirem sentido e alcançam melhores resultados quando os sujeitos se envolvem no debate, na elaboração e no que lhe compete no ato de concretizá-la. Cury (2001) destaca que o cidadão quer ser ouvido e ter parte no processo de elaboração das políticas públicas. A concretização das políticas públicas acontece por meio de mecanismos e organização de um determinado modelo de gestão. No caso de Getúlio Vargas, a política pública foi mobilizada pela participação no conjunto do processo pedagógico, mesmo que os protagonistas não tivessem total compreensão e consciência deste fenômeno. Tal política foi se efetivando, processualmente, por meio de estratégias e recursos orientados por um modelo de gestão democrática.

A gestão democrática não é garantida pela eleição direta de diretores, nem pela instalação do conselho Escolar, nem pelo chamamento aos pais para decidir sobre a programação da escola e sobre o investimento de recursos da escola. A gestão democrática implica assumir um projeto que privilegia o diálogo, que descentraliza o poder, que rompe com a dicotomia entre os que pensam e os que executam, que reconhece os segmentos da escola como atores do processo político-pedagógico, que cria espaço para a fala e a escuta, enfim, que humaniza as relações, que qualifica o ensino e que busca uma sociedade menos desigual. Nesta linha, são planejados diferentes mecanismos, formas de organização e práticas pedagógicas, entre os quais a construção e vivência do projeto político-pedagógico, o planejamento participativo nas diversas instâncias e a organização dos grupos dinamizadores.

Da minha prática docente na rede pública estadual, no ensino superior – área de formação de professores e da prática de assessora técnico-pedagógica da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas desde 1993, emergiram dúvidas e inquietações sobre diversas questões que poderiam ser compreendidas por meio de pesquisas. Do conjunto das dúvidas e das inquietações pincei aquelas relacionadas à experiência produzida no percurso de onze anos como assessora técnico-pedagógica no ensino público municipal de Getúlio Vargas, que, ao ingressar no doutorado, transformou-se no universo da pesquisa.

Assento minha inquietação nesse cenário, primeiramente, pela necessidade e desejo de compreender o processo pedagógico da rede municipal de ensino iniciado em 1993 e que sobrevive à troca de quatro administrações municipais (diferentes partidos políticos), pelas contribuições da pesquisa como processo educativo dos sujeitos envolvidos e pela possibilidade de ressignificar a própria prática como profissional da educação. Outra razão desta pesquisa é o querer entender o movimento e as contribuições do processo participativo no *seu estar sendo*, no sistema e nas escolas municipais. Ainda, há o fato de existirem poucos referenciais teóricos que explicitem em que e como o processo participativo interfere nos processos pedagógicos e, também, por esperar uma escola pública democrática com qualidade para todos e um mundo mais justo e solidário.

Optei pelo estudo de caso do tipo etnográfico, entre outras razões, pelo tempo prolongado de envolvimento que tive na experiência e pela aproximação teórico-metodológica com o processo participativo em ação na rede municipal de ensino. Nesta posso destacar o desejo de desenvolver e aperfeiçoar os processos educativos locais, as possíveis transformações dos sujeitos da ação e a presença da fala e da escuta que estabelece uma interlocução entre os protagonistas do processo.

O encharcamento nesta experiência, a reflexão e estudo sobre a própria prática e os desafios do processo de democratização do ensino público, no início, suscitaram múltiplas perguntas, que no percurso foram reviradas e entrelaçadas para alinhar a pesquisa que ora apresento. Pergunto: Qual é a dimensão político-pedagógica de um processo participativo? Em que situações concretas do ensino público municipal é possível perceber a dimensão político-pedagógica do processo participativo? Será a participação um princípio teórico-metodológico desencadeador e legitimador de políticas públicas educacionais? Quais são os impactos de um processo participativo na rede municipal de ensino? Como a participação é concebida e praticada no contexto atual das políticas públicas educacionais? Qual a representação do processo participativo na educação considerando o local na relação com o global? A participação nasce como solução, mas também é problema? O método de dinamização é um determinante para a sobrevivência de um processo participativo numa rede municipal de ensino?

Entendo que nem todas poderiam ser investigadas com o mesmo grau de profundidade, no entanto não as retiro do processo de investigação porque são fundamentais no conjunto da pesquisa. Então, focalizo o processo de investigação buscamos responder à pergunta: “Quais os impactos político-pedagógicos produzidos pelo processo participativo implantado e desenvolvido no ensino público municipal de Getúlio Vargas no período de 1993 a 2004”? Defino como objetivo descortinar e interpretar o processo participativo, bem como seus impactos político-pedagógicos no ensino público municipal de Getúlio Vargas de 1993 a 2004, na perspectiva de contribuir para reflexões e práticas em projetos educativos de base participativa.

A *travessia* do ensino público municipal, assim intitulada neste estudo, remete à concepção de sair de um para outro estado de entendimento e práticas. Os sujeitos fazem o atravessamento mobilizados pelas contradições do contexto e processos em que estão envolvidos. Ao observar a *travessia*, que está no décimo sexto ano, recorto os doze primeiros anos de experiência para serem investigados considerando o tempo disponível e a presença dos subsídios necessários para a pesquisa ser desenvolvida.

Organizo a tese em quatro capítulos e um volume. No capítulo 1, a partir da experiência enquanto cidadã do lugar por muito tempo e de consultas bibliográficas, apresento alguns aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do município de Getúlio Vargas, que, tramados por diferentes fios, cores, movimentos e atores conformam o processo educativo desse lugar. Os fios, as cores, os movimentos e atores representam nessa abordagem a diversidade, as contradições, as relações que são estabelecidas e a incompletude

do processo educativo. É na complexidade dessa trama que a *travessia* político-pedagógica da rede municipal de ensino está situada e que pode ser compreendida com este e outros lugares e tempos. No decorrer da contextualização procuro explicitar o “vir a ser” e o “estar sendo” do município de Getúlio Vargas, com destaque ao movimento das potencialidades, problemáticas, desafios e práticas materializadas pelos atores do lugar e que se aproximam da feitura do processo participativo.

A busca: “Os alinhavos da metodologia” identifica o capítulo 2. Neste explicito os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, o desenho da investigação desde as razões que justificaram a escolha do universo e do objeto pesquisado até a triangulação e análise dos dados. Revelo a gênese, os fundamentos, o objeto e o modo como a pesquisa foi alinhavada e concretizada. Optei pela pesquisa qualitativa e, nesta, pelo estudo de caso do tipo etnográfico, ancorado no paradigma interpretativo e crítico, porque me permite escrever sobre o que é observado, qualificar os processos locais, estabelecer relações, trabalhar com falas e produções dos sujeitos, entender o grupo e associar pressupostos teóricos e evidências a outras situações mais amplas que se aproximam nos seus núcleos fundantes. Todavia, esses elementos adquirem sentido no estudo de caso do tipo etnográfico quando são descritos densamente. No ato de escrever de forma densa o sujeito deixa a sua “marca”, a sua “inscrição”. Esse momento exige esforço, mergulho e afastamento da situação, domínio metodológico do processo e contribuições científicas. Os dois maiores desafios que emergem do estudo de caso do tipo etnográfico, segundo minha experiência, é o necessário distanciamento do familiar e a exigente descrição densa. Intenciono com a pesquisa descortinar e interpretar o processo participativo, bem como seus impactos político-pedagógicos no ensino público-municipal de Getúlio Vargas de 1993-2004. Para isso recolho dados por meio da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas e de consulta a documentos e, no processo de interpretação e análise, realizei o cruzamento das informações com o objetivo de contrastá-las e confrontá-las. Nessa perspectiva, procuro fazer uma descrição densa, mesmo que de modo principiante.

O terceiro capítulo, “Os alinhavos da *travessia* pedagógica”, está subdividido em duas seções. A primeira, denominada “Entre um e outro ponto: alguns alinhavos da minha *travessia*”, aborda vieses da minha trajetória profissional com ênfase em situações que suscitam processos educativos de natureza emancipatória, e a segunda, “Entre um e outro ponto: alguns alinhavos da *travessia* pedagógica da rede municipal de ensino”, descortina e interpreta a *travessia* da rede municipal de ensino, focalizando o processo participativo. Procuro trabalhar com a realidade do ensino público municipal nas dimensões pedagógica,

administrativa e política, que provocou a insatisfação dos professores com as propostas e com as ações que se efetivaram no decorrer de doze anos e atravessaram três administrações municipais com partidos políticos diferentes. Ao mesmo tempo, realizamos uma interlocução entre o que estava sendo concretizado, as falas e registros dos protagonistas (professores, alunos e pais), fundamentos teóricos e indicadores do processo participativo. Enfim, é possível perceber como ocorreu o movimento da *travessia* e, nesta, o sentido e a força da participação no ensino público municipal que configurou uma política pública para o ensino municipal e foi efetivada por meio de diferentes estratégias e mecanismos de um processo de gestão democrática.

Considerando o conjunto da *travessia*, o capítulo quatro, intitulado “As representações pedagógicas alinhavadas”, contempla as práticas do processo participativo que se tornaram regularidades e contribuíram para impactar o ensino público municipal de Getúlio Vargas. As representações pedagógicas são compreendidas como ações contextualizadas, intencionadas e concretizadas de modo coletivo ou individualizado pelos sujeitos do processo educativo escolar e não escolar, que demonstram o cenário, os alinhavos e a feitura do processo pedagógico, o poder da participação, o processo de ensinar, as aprendizagens e a democratização da rede municipal de ensino. O planejamento participativo, o projeto político-pedagógico, a formação continuada, a aula e a gestão democrática foram as representações evidenciadas no decorrer dos doze anos da *travessia* e são discutidas, analisadas e ilustradas com falas e registros dos sujeitos da ação.

A conclusão resgata, do conjunto do estudo, os núcleos fundantes, destaca as aprendizagens, limitações e indicadores da *travessia* do ensino público municipal de Getúlio Vargas que foi mobilizada e legitimada pelo processo participativo.

A título de complementação apresento no volume 1, alguns documentos que foram elaborados de modo participativo no percurso da *travessia* da rede municipal de ensino e que foram referenciados no desenvolvimento da tese. São eles: a proposta pedagógica de uma escola multisseriada e de uma escola localizada na zona urbana elaboradas entre 1993-1996, a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de 1996 e de 2004 e planos de ação da rede municipal de ensino e da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto 2001-2004 e 2005-2008.

Convido o leitor para atravessar o texto e, nesse processo, com seus saberes e fazeres, alinhavar reflexões e apreciações acerca da “Dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas” e, conseqüentemente, encontrar a possibilidade para reinventá-lo.

1 GETÚLIO VARGAS: UM TECIDO COM FIOS, CORES, MOVIMENTOS E ATORES

A resposta que o homem dá a um desafio não muda só com a realidade com a qual se confronta. Muda o próprio homem cada vez mais, e sempre de modo diferente. Pelo jogo constante destas respostas o homem se transforma no ato mesmo de responder. No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação [...].

Paulo Freire

Procuro, com base em minhas vivências e em consultas bibliográficas, contextualizar o município de Getúlio Vargas com alguns aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais, os quais, entrelaçados por diferentes fios, cores, movimentos e atores, vão constituindo o processo educativo desse lugar, possibilitando aos leitores um aporte acerca deste cenário que está sustentando a *travessia* da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas. Os fios, as cores, os movimentos e atores representam nessa abordagem a diversidade, as contradições, as relações que são estabelecidas e a provisoriedade do processo educativo. O processo educativo é uma constante trama que não se explica em si, nem linearmente, mas na relação com as pessoas, com o lugar e com o tempo. É criado e recriado pelos homens conforme as necessidades, tensionamentos locais e globais, dificuldades, desafios e sonhos.

A *travessia* político-pedagógica da rede municipal de ensino é mais bem compreendida na relação com a trama, que de modo direto ou indireto é influenciada pelo conjunto de outros fios, outras cores, outros lugares e outros atores. Conterrânea, ribeirinha do rio Abaúna e participante da trama por mais de 25 anos de modo direto e mais dez anos indiretamente, sinto-me pertencida e familiarizada com o município de Getúlio Vargas e, ao mesmo tempo, com o compromisso de fazer o distanciamento necessário para a realização dessa investigação. O tempo de pertencimento me fez aprender a viver com o movimento complexo de fios, cores e atores, gestando no meu processo formativo o sentimento de amorosidade à cidade e seus protagonistas e de compromisso social com um mundo mais justo e humano. Na trama do processo educativo de Getúlio Vargas produzimos sonhos e utopias, como muitos brasileiros e brasileiros educadores.

A palavra “utopia” significa o lugar que não existe. Não quer dizer, no entanto, que não possa vir a acontecer. Boaventura de Souza Santos numa das suas reflexões destaca que,

atualmente, não é fácil defender ou propor a utopia, porém nela vê a solução: “A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar”.(1997, p. 323).

Foram muitas lutas, intenções e projetos para Getúlio Vargas “vir-a-ser”. Com sua singularidade, Getúlio Vargas foi se constituindo historicamente pela colonização da região Alto Uruguai, que iniciou oficialmente em 1908 e está relacionada ao projeto oficial do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), o qual pretendia ocupar uma área do estado habitada até então por índios, caboclos e fugitivos da Justiça. A proposta pretendia, por meio das pequenas propriedades rurais, cultivadas com o trabalho das famílias vindas das Colônias Velhas¹ e de diferentes países da Europa, produzir alimentos necessários para o Rio Grande do Sul, que tinha tradição de pecuária extensiva.

Existe nessa área, desde sua formação histórica, a presença dos índios e negros libertos, dos caboclos, dos imigrantes de nacionalidades diversas (russos, alemães, franceses, austríacos e depois poloneses, italianos, suecos, romenos, tchecos, lituanos, holandeses, ucranianos) e, ainda, o fluxo de elementos nacionais (luso-brasileiros, afro-brasileiros e outros).

A ocupação territorial da região Alto Uruguai, incluindo as terras getulienses, durante as primeiras décadas do século XX resultou da ação integrada da ferrovia com os incentivos à fixação dos imigrantes de origem europeia. A coordenação da imigração, a colonização e ordenamento dos núcleos urbanos, no caso de Getúlio Vargas, estiveram a cargo da Diretoria de Terras e Colonização, órgão do Estado. O objetivo dessa ação do governo foi reassentar os imigrantes e seus descendentes das Colônias Velhas, em razão do seu esgotamento pelo incorreto manejo do solo e pela saturação populacional derivada do rápido crescimento vegetativo das áreas. A região Alto Uruguai acolhia também os ex-trabalhadores da estrada de ferro e as novas correntes migratórias da Europa Oriental.

Em 6 de outubro de 1908 foi criada pelo presidente Carlos Barbosa Gonçalves a colônia Erechim, cuja sede deu origem ao povoado Erechim, depois, à vila Erechim e, mais tarde, à cidade de Getúlio Vargas. Foi criada uma Comissão de Terras e Colonização da colônia Erechim para proceder ao loteamento e à demarcação das terras, abrir estradas e ruas no povoado, dar apoio financeiro e orientação técnica aos colonos, distribuir sementes,

¹ Os imigrantes das Colônias Velhas eram oriundos da região dos vales dos rios dos Sinos, Caí, Taquari e outros e da região serrana colonial.

ferramentas e implementos agrícolas. No ano de 1910 foram assentados 226 colonos russos, alemães, franceses, austríacos, entre outras nacionalidades.

As colônias implementaram projetos de reforma agrária objetivando:

- resolver a crise do abastecimento, desenvolvendo a policultura agrícola (milho, feijão, arroz, batata, mandioca);
- contornar a crise das finanças públicas, motivada pela crise da pecuária na “metade sul”, sem tocar no latifúndio;
- aliviar a crise dos excedentes populacionais nas “terras velhas”, estancando, assim, o êxodo rural;
- prevenir a eclosão de crises políticas geradas pelos focos de resistência e rebeldia nas áreas devolutas² do norte e nordeste do estado, onde crescia a população cabocla, reforçada por gente que buscava refúgio, via de regra, em harmonia com o grupo indígena caingangue;
- absorver imigrantes europeus, uma vez que a Europa enfrentava problemas de excedentes populacionais (especialmente Itália, Alemanha e Polônia), com altos índices de desemprego, falta de terras para cultivo e falta de moradia. Esses imigrantes vinham em busca de uma vida mais digna para si e seus descendentes.

O acesso à posse de terras e aos mercados, que garantiu relativo sucesso aos imigrantes, foi negado aos caboclos, os quais acabaram sendo expulsos de suas terras e obrigados a se empregar como peões nas fazendas da região. Assim, a reforma agrária realizada nessas terras aprofundou as injustiças sociais e a marginalização do elemento nacional, em particular do caboclo, do ex-escravo e seus descendentes e, em grau maior ainda, do indígena.

Em Getúlio Vargas, como também em municípios emancipados desse território, os conflitos agrários ainda estão presentes, especialmente entre o imigrante europeu e seus descendentes e o índio. Os caingangues, por meio de movimentos, reconquistaram terras que no passado lhes pertenciam. Os colonos que haviam adquirido a área em outra época foram indenizados pelo governo federal. Segundo o prefeito municipal Dino Giaretta, o último movimento agrário indígena, não resolvido, ocorreu em 2004, coordenado pelos índios guaranis.

Após duas décadas de movimento, ocorreu a emancipação do município em 18 de dezembro de 1934, época em que Getúlio Vargas era presidente do país e o general Flores da

² Terras desocupadas, vagas, desabitadas.

Cunha, o interventor no estado. O nome dado ao município, conforme Fillipon (2005), foi uma determinação do interventor à Comissão Pró-Emancipação como uma das condições para se efetivar o ato de emancipação. Desde sua instalação, o município foi governado por 19 prefeitos, dos quais dois renunciaram. Politicamente, o município tem uma história de alternância administrativa, geralmente com uma administração de um grupo político sendo sucedida pela administração de outro grupo com opção partidária diferente. A 18ª administração municipal, eleita em outubro de 2004, teve reeleito o atual prefeito Dino Giaretta, do Partido dos Trabalhadores, pela primeira vez na história da administração municipal.

Getúlio Vargas possui uma localização geográfica privilegiada, pois está situado no Planalto meridional brasileiro (mesorregião), zona fisiográfica do Alto Uruguai e microrregião de Erechim, entre dois pólos regionais, Passo Fundo e Erechim, distante 333 km de Porto Alegre. A rodovia RS 135 tornou a cidade, local de passagem de muitas pessoas que trafegam em direção ao centro do país ou às demais regiões do estado, bem como em direção à Argentina e ao Uruguai. Limita-se ao norte com Erechim, Áurea e Centenário; ao sul, com Sertão; ao leste, com Charrua e Floriano Peixoto e, a oeste, com Erebangó e Estação. De acordo com a lei municipal nº 2.586, de 24 de março de 1997, o município de Getúlio Vargas (RS) está dividido em três distritos: 1º: Getúlio Vargas (sede municipal), 2º, Rio Toldo e 3º Souza Ramos.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, os Municípios são considerados entes federados e aceleram-se os processos de emancipação no país. Conforme Tomio (2005), no Rio Grande do Sul, desde essa data até o ano de 2000, foram instalados 253 novos municípios; desse total três distritos (Ipiranga do Sul, Erebangó e Floriano Peixoto) e um bairro (Estação) deixaram de pertencer ao município de Getúlio Vargas. Com os processos de emancipação o município reduziu-se a área de 1.215 Km² (1934) para 287 Km² (2007), uma diminuição de aproximadamente 75%. Além da área, o índice populacional sofreu influência. No ano da emancipação o município, segundo dados apresentados por Stumpf e Ranzolim (1953) no jornal *A Folha Regional*, possuía 30.000 habitantes; em 1988 reduziram-se para 20.042 habitantes e, em 2007, o censo apresenta o total de 15.910 habitantes (IBGE, 2007). Com as emancipações o Município teve reduzida área e população, perdeu empresas de grande e médio porte e, conseqüentemente, arrecadação e recursos financeiros a serem empregados para o desenvolvimento e crescimento municipal.

Apesar de ser um município de base agrícola, a população maior concentra-se na zona urbana. Segundo dados da Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, em

1993 havia 13.183 habitantes na zona urbana e 6.224 na zona rural; onze anos depois (2004), dos 16.713 habitantes 14.240 estavam domiciliados na zona urbana e 2.473 na zona rural e, do total, com ligeira diferença, prevalecia o sexo feminino, com 8.571 habitantes. O Idese (índice de desenvolvimento socioeconômico) de Getúlio Vargas em 2004 foi de 0,751 colocando-o, no estado, na 77ª posição. Dos quatro indicadores que determinam tal índice, a educação e saúde ficaram acima da média estadual e renda e saneamento não atingiram a média. Mesmo assim, no total de 496 municípios gaúchos no fator renda o município ficou na 188ª posição e, no saneamento, em 74º lugar. Quanto aos serviços prestados aos munícipes, o recolhimento do lixo, sem coleta seletiva, atende a 83,73% dos domicílios dos bairros da cidade. Atualmente uma das maiores insatisfações da população é com relação à precariedade das ruas da cidade, o que dificulta a trafegabilidade.

Na área da saúde pública, segundo informações de Tânia Tirapelle, na ocasião substituindo o secretário municipal da Saúde, há um investimento de 19%, totalizando 4% além da exigência mínima legal. Há várias ações para assistir a população, no entanto o que se destaca são os programas preventivos, entre eles o Programa de Saúde da Família (PSF), que atende aproximadamente 40% da população desfavorecida. Em uma das suas ramificações, o PSF desenvolve momentos de formação, com assessorias para hipertensos, gestantes e diabéticos e enfoca o planejamento familiar. Apresenta-se como necessidade a ampliação do número de agentes para atender às demandas cotidianas. Associada a essa prática existe a organização dos grupos para assistir as pessoas na área da saúde mental que se encontram excluídas nas famílias e na sociedade; a intenção é incluí-las nos grupos para se desenvolverem como cidadãos através da música, da dança e do teatro, além de receberem o acompanhamento médico. Nesse processo de qualidade da saúde há o trabalho efetivo junto às pessoas de terceira idade, que estão organizados em dezesseis grupos, totalizando cerca de seiscentas pessoas. Participam fortemente nas atividades dos grupos e nas ações que envolvem o município. Relata a secretária substituta que a falta de recursos é uma dificuldade e um desafio, mas nem isso tem inviabilizado o compromisso com a saúde pública e, simultaneamente, com a cidadania. Nessa trama a saúde desenvolve várias atividades e programas para possibilitar melhor qualidade de vida aos cidadãos getulienses, atingindo em 2004 o índice de 0,886, posicionando-se na escala dos municípios gaúchos em 50º lugar.

Somam-se às oportunidades de qualidade de vida o lazer, atividades culturais e esportivas. Destacamos os campeonatos de futebol, que envolvem crianças, jovens e adultos durante todo o ano em diferentes modalidades, incluindo a população rural e urbana. O município promove, com a auto-organização das comunidades, o festival das etnias, o Natal

descentralizado, a feira do livro, o carnaval de rua – reconhecido regionalmente, o Moto Natureza e a Suinofest³. Os alunos das escolas municipais participam de grupos de danças e teatro e já conquistaram várias premiações na região. Destacamos que Getúlio Vargas é dos poucos municípios do Rio Grande do Sul que possui o Fundo Municipal de Cultura, que possibilita o fomento da cultura com apoio financeiro. No conjunto dos aspectos culturais lamentam-se o fechamento do tradicional cine Vera Cruz, o pouco investimento e atenção à praça Flores da Cunha, já considerada uma das mais belas do estado, e a ausência de uma política de, com e para a juventude getuliense.

A economia do município assenta-se em primeiro lugar no setor agropecuário, seguido pela indústria e, por fim, pelo comércio e serviços. No setor agrícola caracterizam-se as pequenas e médias propriedades, totalizando 2.033 produtores rurais em 2004 (Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul), com produção da soja, milho e trigo; na pecuária destacam-se com maior ênfase a suinocultura e bovinocultura. A estiagem e outras manifestações climáticas, especialmente em 2004 e 2005, prejudicaram fortemente este setor e, conseqüentemente, o desenvolvimento do município, influenciando na diminuição de arrecadação e no investimento em diversas áreas. Os pequenos e médios agricultores são representados politicamente e assistidos pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

No setor industrial Getúlio Vargas foi representado durante várias décadas pela industrialização de couro e produção de artefatos, destacando-se o curtume Rio-Grandense e o curtume Santana, também conhecido por “Erê”, e pela produção de cerveja, inicialmente Cervejaria e Maltaria da Serra Ltda., depois Serramalte, Antártica e, por último, Bavária. Ouvia-se muito dos moradores: “trabalho no Rio-Grandense”, “trabalho no Erê” ou “trabalho na Serramalte”. A vida urbana foi marcada econômica e culturalmente, por muito tempo, por essas indústrias, tanto que boa parte da população orientava-se nos horários, além das batidas do sino da igreja, pelo apito das chaminés das fábricas. Assim, diziam: “A Serramalte já apitou, é quase meio-dia”. A cervejaria Serramalte foi criada por getulienses e acionistas da região em 1953 e permaneceu com esta denominação até 1979, quando foi vendida para a empresa Antártica. Na década de 1980 mais de quinhentos funcionários trabalhavam na cervejaria, no entanto na década posterior, em razão dos respingos da globalização econômica, da crise fiscal, das privatizações e da redefinição do papel do Estado brasileiro, o número de empregados foi diminuindo e a Antártica passou por uma reestruturação

³ É uma festa tradicional realizada anualmente no distrito de Souza Ramos, com cardápio a base de suínos que em 2007 completou a sua nona edição. O evento Moto Natureza é realizado em Getúlio Vargas, iniciou em 2000 e envolve motoqueiros do Brasil e de outros países.

produtiva, tornando-se parte, juntamente com a Brahma, do grupo Ambev (maior rede de cervejaria das Américas), sob responsabilidade da empresa canadense Molson.

No âmbito local estava presente a manifestação da mundialização do capital, que teve impulso no governo Collor e, com ênfase, a concretização no governo de Fernando Henrique Cardoso, estendendo-se até os dias atuais. Vários comentários propagavam-se sobre a possibilidade de fechamento da fábrica em Getúlio Vargas⁴. O fato foi confirmado em junho de 2002, quando 152 funcionários foram demitidos e, indiretamente, foram atingidas aproximadamente quinhentas pessoas (familiares), com o que deixaram de circular mensalmente no município cerca de 160 mil reais⁵, pois a média de salário dos trabalhadores era de R\$ 855,00, mais os benefícios de alimentação e saúde. Nesse ciclo, de um lado, o Município teve reduzida sua arrecadação de impostos, aumentou o desemprego, desacelerou-se o desenvolvimento e diminuiu a capacidade para investimentos nas áreas sociais; de outro, a Ambev, estrategicamente, como outras indústrias, modernizou o sistema produtivo e acelerou seu crescimento em mais de 30% em 2005, conforme o *Jornal do Comércio*.

Esse fato, entre tantos, ilustra a nova configuração do capitalismo mundial e ratifica que o local, de uma ou de outra forma, é influenciado pelas políticas econômicas globais. A tendência de boa parte dos sujeitos do lugar é encontrar explicações próximas e imediatas para as situações que se apresentam. Exemplo é o entendimento dos desempregados da cervejaria, que atribuem a causa ao sindicato e ao poder público municipal.

O processo de mundialização do capital conseguiu abafar o apito da chaminé da “Serramalte”, maior empresa do município, diminuir o número de funcionários do curtume Rio-Grandense e remodelar o sistema produtivo do curtume Erê⁶, contudo não foi suficientemente poderoso para esmorecer os atores getulienses a buscar outras possibilidades. Nessa relação contraditória do cotidiano existem razões para a superação do que se apresenta como problema a um determinado grupo.

Simultaneamente, neste início de século, o índice de desenvolvimento humano municipal de Getúlio Vargas, apontado pelo IBGE (2000), era de 0,790. Segundo a classificação do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o município, em 2000, estava entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre

⁴ Antes do fechamento da unidade da Antarctica em Getúlio Vargas já haviam encerrado suas atividades as fábricas na cidade de Feliz e de Caxias do Sul, desempregando 648 pessoas.

⁵ Valor atualizado pelo IGP-DI para setembro de 2006.

⁶ Os dois curtumes continuam fazendo parte do desenvolvimento do município. O Rio-Grandense (1940) mantém um padrão histórico de produção e o Erê (1919) passou por várias transformações, inclusive com períodos de fechamento e de troca de proprietário. Hoje é denominado de “Curtidora Santana” e conta com aproximadamente 140 funcionários.

0,5 e 0,8). Em relação aos outros municípios do Brasil, apresenta uma situação boa: ocupa a 792ª posição, havendo 791 municípios (14,4%) em situação melhor e 4.715 (85,6%) em situação pior ou igual. Em relação aos outros municípios do estado, Getúlio Vargas apresenta uma situação intermediária: ocupava a 218ª posição, havendo 217 municípios (46,5%) em situação melhor e 249 municípios (53,5%) em situação pior ou igual.

Para contribuir não apenas no desenvolvimento, mas especialmente no crescimento do município, outras empresas de pequeno e médio porte foram se instalando nele, com incentivos do poder público municipal. Entre essas, em 2000, instalou-se a Intelcav, para produção de cartões magnéticos, tendo aproximadamente 250 funcionários em 2007, segundo informações da Secretaria Municipal do Desenvolvimento. Outro destaque é a Ampla, indústria do setor metalúrgico que emprega cerca de oitenta pessoas e, gradativamente, aumenta a oferta de emprego. Ao se referir a esse setor da economia, Gelson Seminotti, secretário municipal do Desenvolvimento, comentou que no decorrer da história do município constituiu-se uma organização econômica de grupos minoritários, com muitos dependendo de poucos, criando, inclusive, dependência de trabalho e certa acomodação para alternativas. O impacto do fechamento da antiga Serramalte atingiu fortemente a arrecadação, ao mesmo tempo em que rompeu com uma cultura econômica e social da cidade.

As maiores empresas foram cedendo lugar para o avanço das microempresas no setor têxtil, pré-moldados, moveleiro, metalúrgico e de laticínios. Observamos, segundo os dados da Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul, o significativo aumento de novas empresas: em 2002, havia 339 microempresas; em 2003, em 371, em 2004, 401 e, em 2007, aproximadamente 450, representando um aumento de 111 novas microempresas. Conforme Seminotti, nesse cenário se apresenta uma dualidade: sobra de vaga para emprego e ausência de mão-de-obra qualificada.

Há também na política de desenvolvimento do município ações que mobilizam grupos marginalizados socialmente. Segundo Andréa Gasparetto Bernieri, coordenadora do Departamento de Inclusão Social da Secretaria Municipal do Desenvolvimento, uma das entidades mobilizadoras é a Associação Getuliense dos Amigos da Vida (Agavida), que envolve e representa os catadores e recicladores de lixo; o grupo da horta comunitária, da panificação e de artesanato, contando com 259 associados. Cada grupo, com sua especificidade, tem uma organização própria e busca nessas atividades fonte para a sobrevivência familiar. Ainda nessa perspectiva, está em andamento a criação da Cooperativa União dos Trabalhadores de Getúlio Vargas, que abrigará os calceteiros. Os profissionais trabalhavam individualmente na construção de calçamentos, encontrando dificuldades para

acesso às propostas de trabalho de maior porte, por não terem registro e as condições elementares de recursos materiais e financeiros para concorrer com empresas já organizadas. A organização coletiva, nestes e em outros casos, emergiu de necessidades cotidianas. Nesse processo os profissionais dessa área procuram superar as limitações e problemas, aprendem a se auto-organizar e caminham para a conquista da cidadania.

De modo principiante, Getúlio Vargas está buscando alternativas na área do turismo, tendo constituído, com outros municípios da região, a rota “Termas e Lagos – região das hidrominerais”. No debate as pessoas foram provocadas a pensar sobre o que existe no lugar que possa ser considerado ponto turístico. Danieli Zamban, responsável pelo Departamento de Turismo, ressalta que o desafio é sensibilizar a população quanto ao potencial turístico do município, visto que a concepção de turismo está muito associada à tradição de algumas regiões e municípios de maior porte. Complementa dizendo: “Olhávamos, olhávamos e pensávamos: o que temos para mostrar?” As pessoas muitas vezes estão no lugar, porém não enxergam o potencial do lugar, não compreendem em que o lugar pode ser potencializado para revelar história e cultura e tornar-se mais uma fonte de trabalho e renda. Ressaltamos que a mobilização regional apresenta-se como um mecanismo de forças no cenário de articulação e efetivação de uma política econômica alternativa na área do turismo, em especial junto aos municípios de pequeno e médio porte que possuem potencialidades e buscam melhor condição e qualidade de vida para a população.

As potencialidades econômicas e culturais do município e região são propagadas, todos os anos na Exposição Industrial, Comercial e Agropecuária Regional de Getúlio Vargas⁷ (Expoincar), evento que demonstra o empreendedorismo e as linhas que desenham o desenvolvimento do município e da região. Cabe observar que esses setores econômicos são representados no município pela ACCIAS (Associação Comercial, Cultural, Industrial, de Agronegócios e Serviços), que iniciou sua história quatro anos após a emancipação do município, em 1938. Nos projetos é manifestada a preocupação com o desenvolvimento local, para o qual planeja e realiza ações junto aos associados com ênfase no empreendedorismo.

As diversas práticas locais do campo econômico apresentadas revelam diferentes concepções perante as necessidades, desafios, limitações e potencialidades, mas todas objetivam o desenvolvimento e, de um ou de outro modo, estão ancoradas em políticas

⁷ A feira é promovida pela Accias de Getúlio Vargas, Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), da Prefeitura Municipal, Câmara de Vereadores e do Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Sutraf). As últimas edições foram realizadas nos pavilhões da antiga Cervejaria Serramalte e em 2007 completou a sétima edição. Na VI edição participaram 205 expositores, com um volume efetivo de negócios superior a R\$ 6 milhões. Os dados da VII edição estão em fase de processamento e publicação.

econômicas globais. Ao mesmo tempo, percebemos o quanto a sociedade getuliense age e reage organizadamente diante dos problemas e possibilidades. Há evidências de que as iniciativas colaboram para o desenvolvimento, contudo não têm sido suficientes para elevar o crescimento necessário. Essa constatação pode ser ilustrada por Klering (2005) ao afirmar que, de 1994 a 2004, o município de Getúlio Vargas teve um crescimento negativo de -0,95, ocupando a 420ª posição dos 496 municípios gaúchos. Acreditamos que o município está se constituindo no processo de desenvolvimento e crescimento, aproximando-se das recomendações do professor Klering com relação à diversificação e alternância de atividades do setor primário, com turismo e industrialização, localização da vocação local, investimento na educação e na capacitação de mão-de-obra, atração de grandes empresas e usufruir do empreendimento para fomentar outros setores, valorização do avanço tecnológico, investimento em infra-estrutura e aposta no empreendedorismo.

Outro aspecto da trama a ser destacado é a hidrografia,⁸ um elemento físico determinante na vida econômica, cultural e social dos povos. Getúlio Vargas é privilegiado pela distribuição hidrográfica, a qual proporciona alternativas, mas também preocupações. A população é bem servida no abastecimento de água, tanto que de um universo de 4.920 domicílios particulares permanentes, a água encanada chega a 4.013 deles, segundo dados do IBGE (2000).

Entretanto, paralelamente a essa potencialidade, percebemos que a ação humana, em outras épocas, mudou o percurso de alguns rios do centro da cidade com o processo de canalizações. O leito dos rios foi desviado do seu leito natural e alguns, “engessados”. A população, especialmente a urbana, conviveu muitos anos com as enchentes, das quais a última, de grande proporção, ocorreu em maio de 1992, que acarretou prejuízos aos ribeirinhos, às indústrias, ao comércio e à gestão pública. A chuva intensa era motivo de preocupações no cotidiano; por isso, durante a noite muitas pessoas permaneciam em alerta para observar o volume das águas do rio Abaúna, em especial. Então, e conforme a situação, procuravam erguer móveis, proteger animais, transferir mercadorias das lojas para locais mais seguros, porém dificilmente deixavam suas casas.

Assim como outras famílias, a minha utilizava as águas do rio Abaúna para a lavagem de roupas nas pedras do rio e para o banho. A sua rebeldia passageira aparecia com o excesso de chuva, o que nos incomodava muito e nos deixava entristecidos com a água volumosa, embarrada e ameaçadora. A pedido de minha mãe, ficávamos na janela observando se as

⁸ O município é banhado pelos rios Abaúna, Piraçucê, Inhaporã, Paulo, Toldo e Pavão e pelos arroios Límer, Tibiquara e Erumara, todos pertencentes à bacia do rio Uruguai.

águas do rio superavam a “volta” (curva), que era o sinal de que tudo começaria a ser inundado. Nossa casa, assim como muitas outras, foi residência por várias vezes do rio Abaúna, fenômeno que gestou em parte dos moradores o sentimento de solidariedade. O poder público procurou diminuir o problema limpando o rio e alguns arroios, conscientizando os moradores sobre os cuidados com o lixo, alargando o seu leito e aprofundando-o, elevando pontes, entre outras alternativas. Assim, atualmente as possibilidades de enchentes são menores.

Em relação à educação em espaços escolares e não escolares, o município conta, além das seis escolas da rede municipal⁹, com a escola de Educação Especial (Apae), três escolas de educação infantil de natureza particular, sete escolas públicas estaduais, uma localizada na sede municipal e oferecendo cursos de ensino médio; duas entidades assistenciais: o Lar da Menina, que atende crianças carentes de zero a 14 anos e a Sociedade Getuliense de Atendimento ao Menor (Sogeam). Também fazem parte do processo educativo o Programa AABB Comunidade (atende alunos das escolas em turno inverso); o Centro Integrado Renascer (CIR), destinado a trabalhar com crianças e jovens em situação de risco social, e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti).

Em 2002, considerando a necessidade de formação inicial dos docentes em nível superior e proposta encaminhada pelos professores da rede municipal de ensino, a administração municipal, juntamente com outros municípios da região¹⁰, assinou convênio com a Universidade de Passo Fundo para instalação do curso de Pedagogia – Anos Iniciais, o primeiro curso universitário a funcionar no próprio município. Foram vários esforços para essa conquista, que resultou na formação de cinquenta pedagogos, dos quais 34 trabalham na RME.

Existe ainda a escola Santa Clara¹¹, vinculada à ordem das irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora, que oferece desde educação infantil até pós-médio. Esta instituição por muitos anos manteve o curso de formação de professores – ensino médio, mas com a diminuição da procura não mais está em funcionamento. Junto ao Santa Clara funciona a escola Frei Galvão. Destaca-se também que a Universidade Regional Integrada (URI) - Campus de Erechim desenvolveu o ensino médio, preparação para o vestibular, em Getúlio Vargas de 1997 a 2000.

⁹ Dessas uma é multissexariada e está localizada na zona rural, uma atende a educação infantil (zero a cinco anos) e as outras quatro estão situadas nos bairros da cidade.

¹⁰ Os municípios que fizeram parte do convênio foram: Água Santa, Barão de Cotegipe, Charrua, Coxilha, Florianópolis, Getúlio Vargas e Santa Cecília do Sul.

¹¹ Em 2007 foi vendido para o Ideau.

Em meio à proliferação de instituições de ensino superior no país, também houve em Getúlio Vargas a instalação do Instituto de Ensino e Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (Ideau), tendo como campo de atuação o ensino superior. Com a autorização oficial do MEC, realizou o primeiro vestibular em dezembro de 2004 e, atualmente, possui seis cursos de graduação na área da economia e educação e alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, ultrapassando seiscentos alunos. Entendo que esta instituição tornou-se mais uma possibilidade para o desenvolvimento social e econômico da comunidade local e regional. Além dessa opção na cidade, muitos getulienses, a maioria após uma jornada de trabalho, deslocam-se diariamente para a Universidade de Passo Fundo e para a Universidade Regional do Alto Uruguai de Erechim, com o objetivo de buscar o ensino superior em diversas áreas do conhecimento.

Na região, Getúlio Vargas é reconhecido pelo investimento e trajetória do ensino público municipal¹², destacando-se também pelo Fórum Nacional de Educação, que em 2007 realizou a nona edição, e pela revista *Saberes e Fazeres Educativos*¹³, que completou seis anos de publicação.

A contextualização a que chamei de “tecido”, tramado com seus fios, cores, movimentos e atores, é uma produção social cheia de lutas, histórias, desafios, trabalho e respostas aos desafios apresentados pela realidade. Getúlio Vargas atravessa épocas sem envelhecer. Talvez o rejuvenescimento deste e de outros lugares seja produzido pelas contradições cotidianas, pela indignação diante de modelos econômicos e políticos que padronizam as culturas e as identidades dos povos e que minimizam o papel do Estado, pelo descaso de políticas públicas com o meio ambiente e com a educação, entre outros fatores. Nesse conjunto de fatores, dialeticamente os getulienses e o cenário transformaram-se e desse processo emergiu a necessidade de enfrentamento, de organização, de planejamento, de ousadia, de vontade política e, acima de tudo, de recriação humana. O capítulo que ora apresento retrata várias passagens da trama que constitui o município de Getúlio Vargas, na qual encontro semelhanças e conexões, apesar das épocas, com a gênese do processo participativo que mobilizou e inscreveu a *travessia* da rede municipal de ensino, a qual procurarei descortinar e interpretar no capítulo “Os alinhavos da *travessia* pedagógica”.

¹² O ensino público municipal será abordado detalhadamente no capítulo “Os alinhavos da *travessia* pedagógica”.

¹³ A revista *Saberes e Fazeres Educativos* é uma publicação anual da SMECD e está registrada no ISSN; é uma conquista da RME e representa o processo do ensino público municipal. A Prefeitura assume financeiramente o gasto com mil cópias, distribuídas gratuitamente aos participantes do fórum, aos professores municipais e instituições de ensino de diversas regiões do estado e do país.

2 A BUSCA: OS ALINHAVOS DA METODOLOGIA

A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios.

Woods.

O cenário de Getúlio Vargas, apresentado com seus fios, cores, movimentos e atores no capítulo anterior, constitui o endereço da investigação e a base para compreender os sujeitos na relação com outros sujeitos, com o seu lugar e outros lugares, com o seu tempo e outros tempos. As investigações justificam-se e adquirem sentido no contexto em que são gestadas e concretizadas e, ao mesmo tempo, têm a possibilidade de transformar o cenário.

Neste texto revelo a gênese, os fundamentos, o objeto e o modo como a pesquisa foi alinhavada e concretizada. Simultaneamente, procuro, na forma de escrevê-lo, aproximar os pressupostos das características de um estudo de caso do tipo etnográfico.

Um dos primeiros desafios metodológicos para quem está encharcado no contexto da pesquisa, como afirma Gilberto Velho (1978), reside no processo de estranhar o familiar. Incluo-me nesse contexto porque vivi por um tempo relativamente significativo na cidade de Getúlio Vargas e também porque participei da *travessia* desde 1993 até o momento.¹⁴ Mergulhei intensamente nesse processo com a convicção de que é possível outro projeto educativo quando os atores coletivamente se entrelaçam de forma dialógica.

Nessa minha inserção, fui me constituindo como aprendiz numa proposta educativa de assessoria diferenciada das que costumeiramente desenvolvia. Do movimento foram emergindo situações que desafiaram o coletivo a revisitar suas práticas, a refletir sobre o que supostamente já era algo aprendido, a lidar com a multiplicidade de conflitos gerados pelo processo, a intensificar o pensar sobre o compromisso com o mundo, a teorizar empirias, entre outros.

A rede municipal de ensino fez-se autora de um processo participativo que se constituiu numa política pública de educação sem que houvesse plena consciência desta intenção. A consolidação foi costurada pelo compromisso, pelo debate, pelas vozes, pela escuta, pela luta, pela vontade política e pelos acordos coletivos, revelando a força, inclusive, nas trocas de administrações no município. Esse movimento, a que arrisco chamar de

¹⁴ No período de fevereiro de 1998 a janeiro de 2001 estive afastada do processo da rede municipal de ensino.

“fenômeno educativo”, provocou-me a investigá-lo, começando, assim, a definição do problema.

O processo pedagógico na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, à medida que foi se constituindo e constituindo os atores sociais, revelou possibilidades e fragilidades, exigindo diversas estratégias de fomentação e ressignificação nos diferentes espaços e esferas, sobretudo no cotidiano das escolas e entidades.

O processo participativo tem o endereço na prática dos sujeitos e precisa de constante reflexão. O processo é vivido, mas nem sempre é compreendido, pois cada um, mesmo na relação com os outros, está num dos tantos lugares da “rede” e, às vezes, seus olhares não são ramificados ao conjunto da própria rede. A compreensão não é uma atividade conclusiva, mas processual. Segundo Arendt, por meio da compreensão “aprendemos a lidar com nossa realidade”. (1993, p. 39).

O ato de tecer¹⁵ o processo participativo é essencialmente complexo, exigente e arriscado, por ser contraditoriamente solução e problema. Está sempre em movimento, exigindo dos envolvidos um fazer e um refazer permanente, negando modelos acabados e práticas sem reflexão. A participação, neste caso, no campo do ensino, ao constituir-se na prática dos sujeitos individuais e coletivos, produz singularmente a dimensão político-pedagógica e é explicitada no movimento do processo de estar sendo.

O tempo de envolvimento, mais de onze anos, na experiência da rede municipal de ensino condensaram inúmeros vieses para serem investigados. Assentou minha inquietação nesse cenário, primeiramente, por entender que a pesquisa é um dos instrumentos que qualificam o processo, que contribui para a formação dos sujeitos envolvidos, incluindo o pesquisador, e pode ser referência para outras práticas e estudos; segundo, por entender que o processo da rede municipal de ensino iniciado em 1993 sobrevive à troca de quatro administrações municipais (diferentes partidos políticos), diferenciando-se de práticas que geralmente acontecem quando há troca de governo. Outra razão desta pesquisa é a necessidade de compreender de fato o processo participativo no *seu estar sendo*. Em diferentes instâncias, muitas vezes se propaga um discurso em nome da participação e, na prática, há evidências de uma pseudoparticipação, e mais, há situações que negam os núcleos fundantes, mas não são reconhecidas pelos autores e, conseqüentemente, cristalizam-nas. Ainda, há o fato de existirem poucos referenciais teóricos que explicitem em que e como o processo participativo interfere nos processos pedagógicos, e não menos importantes das

¹⁵ O ato de tecer o processo participativo é, simultaneamente, o ato vivenciá-lo.

razões já apresentadas estão a convicção e a esperança de que é possível fazer diferente quando existe o compromisso com o mundo em que vivemos.

A investigação qualitativa aqui proposta possui sentido na medida em que entende que a realidade não se explica linearmente, mas pelas múltiplas relações que os sujeitos estabelecem nos lugares e nos tempos, e que os fenômenos são compreendidos enlaçados ao contexto. O investigador não é um “passageiro”; está entrelaçado com o objeto e necessita de um tempo prolongado de mergulho no processo, com posterior distanciamento do que supostamente é dito como conhecido. Apesar de a familiaridade possibilitar a apreensão da realidade, por si só não garante a compreensão da lógica das relações estabelecidas nos grupos. Como pesquisadora, o maior desafio no decorrer da investigação foi o distanciamento do familiar, isto é, “sair do lugar” para capturar a realidade com imparcialidade e relatividade fazendo a transposição para colocar-se no lugar do outro, neste caso, no lugar do processo em andamento. A tendência de quem está encharcado *do* e *no* cotidiano pesquisado é de ratificar o que se vê. Contudo, nem sempre o que se vê e encontra, como diz Da Matta (1974), necessariamente se conhece. O processo de estranhar o *familiar* é uma prática complexa, no entanto “torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”. (VELHO, 1978, p. 131).

Preliminarmente, busquei na literatura várias reflexões em torno dos processos participativos. Entre outras destaco as produções de autores como Arendt (2002), Barroso (1998), Demo (1993), Faundez (1993), Ferreira (2001), Fleites e Puing (1996), Freire (1987), Levinski, (2000), Lück (2004), Luce (2006), Spósito (2002), Santos (1997), Schugurensky (1999), Souza (2004), Paro (1998), Teixeira (2001), que, de modo geral, abordam conceitos, aspectos históricos, movimentos populares, contribuições no processo de cidadania, experiências de base participativa desenvolvidas em ONGs e escolas, tipos de participação e limites e possibilidades. Encontrei nessa revisão bibliográfica sobre participação várias contribuições, no entanto poucos são os referenciais sobre a dimensão político-pedagógica do processo participativo entrelaçados às questões do ensino público, o que, para mim, também justifica a realização desta investigação.

Inicialmente, refleti sobre os pressupostos epistemológicos que poderiam sustentar uma investigação coerente com a experiência pessoal e profissional e com a *travessia* do ensino público municipal de Getúlio Vargas. Contudo, as perguntas começaram a surgir revelando inquietações da minha parte, e o que parecia estar esclarecido começou a ser dúvida. Então, o que quero pesquisar? Por que pesquisar? O que desejo com a pesquisa?

Como fazer a pesquisa? Quem serão os envolvidos? Quais serão as possíveis contribuições da pesquisa?

Busquei referenciais teóricos, observei-me na experiência, conversei com diversas pessoas que fazem parte do processo e outras estranhas a ele, revisei registros e dialoguei com a professora orientadora. Esses momentos foram constituindo elementos para minha opção pelo estudo de caso. Mesmo carregando uma tradição de pesquisa médica e psicológica e diferentes abordagens e correntes teóricas, o estudo de caso está contribuindo significativamente para a área das ciências sociais e, especialmente, em pesquisas que envolvem o ensino. Trata-se de um estudo minucioso de uma situação, de um sujeito ou de um evento. Apesar da sua especificidade, como as próprias palavras manifestam, Becker destaca que o objetivo é “compreender de forma abrangente o grupo estudado e desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais”. (1999, p. 118).

O estudo de caso está ancorado no paradigma interpretativo e crítico, sendo denominado por Sarmiento de “estudo de caso etnográfico”. A etnografia originou-se do grego grafia = *graf*, que significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular – um *etn(o)*, e tem como finalidade o estudo e a descrição de grupos. É a escrita do observável. Geertz chama a atenção que praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma *descrição densa*”. (grifo do autor -1989, p. 15). A descrição densa, para mim, tornou-se uma preocupação e um desafio permanente no desenvolvimento do trabalho, exigindo-me conhecimento intenso sobre o contexto estudado, sensibilidade, domínio do processo de recolhimento dos dados, clareza no registro e interlocução entre os dados e as contribuições científicas. A produção de um texto etnográfico é um desafio, sobretudo porque nele o pesquisador deixa a sua inscrição, a sua própria assinatura.

Encontrei no estudo de caso do tipo etnográfico aproximações com a natureza, objetivos e princípios do processo participativo realizado na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas. Entre elas, os sujeitos são observadores e observados, a prática contextualizada é como objeto de reflexão e investigação e o desejo é qualificar e desenvolver os processos educativos locais. Mais especificamente sobre a investigação etnográfica no cotidiano das escolas, Sarmiento comenta:

[...] pode constituir-se no dispositivo da mudança das práticas, nomeadamente porque, ao incidir sobre as representações e interpretações da acção pedagógica e organizacional, favorece a apropriação pelo(s) professores(as) e pelos outros membros da organização escolar dos sentidos da acção, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas. (2000, p. 18).

O mesmo autor observa que o estudo de caso etnográfico “impõe a adoção de um desenho investigativo e sugere o emprego de métodos convergentes com tal orientação”. (2000, p. 16.). Amplio essa reflexão com os elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica destacados por Linda Smith:

1. Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma a que o investigador possa pessoalmente recolher as suas informações, através da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou actuam.
2. O interesse por todos os traços que fazem o cotidiano, quanto pelos acontecimentos que ocorrem nos contextos investigados.
3. O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos actores sociais, tanto quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real.
4. O esforço em produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele “*recree de forma vivida os fenómenos estudados*” (Gooetz e Lecompte, 1988, p. 195).
5. O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal vida que o processo hermenêutico resulta da construção dialógica e continuamente compreensiva de interpretações e acções dos membros estudados, com concomitante afastamento dos processos de tipo validação-invalidação de hipóteses próprias das orientações dedutivistas (Wolcott, 1990).
6. Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição com a conceptualização teórica. (SMITH, 1982, apud SARMENTO, 2000, p. 16-17).

Para desenvolver um estudo de caso, de acordo com Yin apud Sarmento (2000), o pesquisador precisa considerar, apesar da especificidade de cada um, a interdependência dos cinco componentes que seguem: 1) uma questão de estudo pertinente; 2) um objetivo preciso; 3) um caso relevante; 4) uma vinculação lógica entre os dados apresentados e o propósito do estudo; 5) critérios objetivos para a interpretação do material coletado. No entanto, tais componentes são suscetíveis de alterações diante dos acontecimentos do processo em desenvolvimento.

O desenho da pesquisa, apesar da provisoriedade em alguns momentos, orienta o pesquisador e contribui para a qualificação e validação da investigação. No decorrer várias perguntas, reflexões, momentos de fala e de escuta com os protagonistas do ensino público

municipal e com a professora orientadora, percebemos que o pesquisador, no estudo de caso, do tipo etnográfico, além de colocar-se em diferentes situações como escutante, necessita de momentos para falar sobre o seu trabalho e, reciprocamente, escutar. Coloquei como uma aprendizagem singular essa interlocução, sobretudo em momentos de orientação, em que a professora orientadora, por meio de indagações, provocava-me a pensar sobre o desenho da investigação. Também nesse processo destaquei o significado formativo dos encontros de orientações coletivas promovidas pela orientadora, nos quais foi possível com os colegas de curso, mediados pela professora, socializar e discutir o andamento das pesquisas, isto é, tornar público o que até o momento era de natureza privada, constituindo um processo de “dar-se conta”.

Nesse percurso defini a seguinte pergunta de trabalho: “Quais os impactos político-pedagógicos produzidos pelo processo participativo implantado e desenvolvido no ensino público municipal de Getúlio Vargas no período de 1993 a 2004?” Ao examinar o contexto da pesquisa, recortei da trajetória os doze primeiros anos da experiência para possibilitar um estudo mais aprofundado no tempo disponível e por encontrar neles elementos significativos e suficientes acerca do objeto da pesquisa. Entrelaçado à questão, intencionei descortinar e interpretar o processo participativo, bem como seus impactos político-pedagógicos no ensino público municipal de Getúlio Vargas de 1993 a 2004, na perspectiva de contribuir para reflexões e práticas em projetos educativos de base participativa.

Com a definição da pergunta de trabalho, do método a ser utilizado e do objetivo da pesquisa, estabeleci o contato formal com os professores municipais para socializar e discutir a proposta de investigação. Alguns professores comentaram sobre a importância desse trabalho para o ensino público municipal, questionavam especificamente em que poderiam colaborar, e outros destacaram a responsabilidade que estariam assumindo indiretamente com a pesquisa. Por fim, o coletivo da rede municipal de ensino manifestou-se favorável ao desenvolvimento do estudo.

Para atender às especificidades e exigências do estudo de caso do tipo etnográfico e da pesquisa aqui apresentada, recolhi, por meio da observação participante, de entrevistas semi-estruturadas e de consulta a documentos, o maior número de dados possíveis considerados importantes para compreender as diversas facetas do objeto estudado.

A observação participante, uma das principais técnicas da pesquisa qualitativa, com origem na antropologia e na sociologia, supõe a participação do investigador no contexto da ação, com uma função própria no coletivo de buscar referências que, inter-relacionadas, contribuam para uma leitura mais apurada da realidade. Na sua essencialidade está o caráter

flexível e aberto, o que não diminui a importância da delimitação quanto ao que vai ser pesquisado. Nas palavras de Becker (1999), a observação participante permite uma ampla gama de dados, inclusive dados não previstos pelo pesquisador no início do estudo, e afirma que é adequada para atender aos objetivos do estudo de caso.

No percurso da *travessia*, o movimento do processo participativo exigiu dos grupos envolvidos práticas de registro, de escuta, de questionamento, de análise e de projeção permanente, mesmo não estando em situação de investigação, o que favoreceu a naturalidade dos participantes e a revelação do que pensavam e sentiam concretamente. Como assessora e, em dado momento, como pesquisadora, de modo particular, realizei vários registros de situações vividas e de falas dos atores do processo como instrumento de reflexão e qualificação da prática profissional. Estes, a partir do desenho da investigação, foram revisitados para, na relação com outros dados, contribuírem no processo de interpretação do objeto em estudo.

Os contatos foram prolongados, sistemáticos, e os vínculos estabelecidos proporcionaram-me um sentimento de pertencimento ao coletivo, um relacionamento horizontal e dialógico e incontáveis aprendizagens. Também foram evidenciadas riquezas e complexidades do processo estudado e o acesso a informações diretas dos protagonistas em situações cotidianas diferenciadas. Goode e Hatt (1979) observam que o pesquisador, ao entrar em contato direto com experiências diversificadas, tem a oportunidade de “viver muitas vidas”.

Cumprasse assinalar que, simultaneamente, houve um esforço no sentido de que tal “encharcamento” não dificultasse a interpretação crítica do que estava sendo observado. Na observação participante esta questão aparece como uma das limitações e, neste caso, para não comprometer a validade do estudo busquei o confronto do observado com pressupostos teóricos, com observações dos próprios observados e com anotações realizadas em diferentes momentos do processo, além de outras técnicas de recolhimento de dados.

As entrevistas, consideradas por vários autores (Bravo, Becker, Woods) como componente da observação participante, ajudam a identificar variáveis e relações, a sugerir hipóteses e guiar outras fases da investigação. A realização de entrevistas exige do investigador a observação de vários aspectos. Segundo Bravo, é necessário considerar:

- a) Actitud de aceptación, comprensión y permisividad.
- b) Respeto a las posiciones del interlocutor.
- c) Permitir al participante expresarse de forma propia.
- d) Crear un clima de confianza y de relajación que permita al interlocutor comunicarse sin ningún tipo de recelo, con total libertad.

- e) Ayudar a avanzar en la profundización de los temas. Saber escuchar e apreciar as opiniões sem fazer julgamento.
- f) Saber escuchar y apreciar las opiniones sin juzgar-las.
- g) Mostrarse con naturalidad. (1994, p. 261.)

A entrevista é a expressão de opiniões e interpretações e tem como função, na relação com outros instrumentos, a complementação, sobretudo para validação. As entrevistas semi-estruturadas são mais flexíveis e abertas. Nessa modalidade há possibilidade de o entrevistador alterar a ordem e a forma de perguntar, assim como o número de perguntas, sempre mantendo o objetivo para a qual foi preparada e os diversos pontos sobre o que se deseja obter de informações.

Considerando a realização da observação participante, realizei uma entrevista semi-estruturada (Apêndice B) com os quatro candidatos à prefeitura de Getúlio Vargas para a gestão 2004-2008. O primeiro contato foi para verificar se aceitavam participar, para agendar data, horário e local da entrevista. Tive como objetivo nessa coleta de informações perceber o entendimento e compromisso do candidato com o processo político-pedagógico do ensino público municipal no caso de ser conduzido ao Executivo municipal.

Realizamos quatro encontros, em cada um dos quais contextualizei a investigação, expliquei as questões da entrevista e o modo de registrar as respostas. Os entrevistados, ao serem consultados sobre a possibilidade de gravação, entenderam que ficariam mais à vontade sem esse recurso. À medida que os candidatos falavam, eu fazia o registro e, em alguns momentos, solicitávamos a repetição da informação para manter a fidelidade e não perder dados importantes. Tive também a preocupação de perguntar se autorizavam a utilização das informações para a pesquisa, com o que todos concordaram, inclusive, se necessário, com a identificação dos seus nomes. Concluída a entrevista, procedi à leitura do registro para o entrevistado analisá-la no conjunto e, se necessário, incluir ou retirar elementos. Um fator que se destacou na realização das entrevistas foi a descontração e a segurança dos candidatos, o que atribuo à minha proximidade com eles e ao conhecimento da maioria.

A entrevista semi-estruturada, pelo seu caráter aberto, permitiu que os candidatos falassem dos aspectos solicitados de maneira interdependente, exigindo do entrevistador disponibilidade de tempo prolongada, atenção aos núcleos da entrevista e, ao mesmo tempo, a garantia da fidelidade.

A consulta a documentos foi outra técnica utilizada na busca de dados. A *travessia* pedagógica da RME de Getúlio Vargas possui um rico manancial de informações registrado

em diferentes documentos. Sarmiento refere-se aos tipos de documentos associando-os ao cotidiano das escolas e, neste caso, relaciono-os ao conjunto da rede municipal de ensino, citando os que foram fonte de consulta:

a) **Textos projectivos da acção:** constituem orientações prévias à acção, é legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas, aos diferentes níveis a que se situam. Não é lícito interpretá-los como elementos reveladores das práticas efectivamente realizadas, dado que eles de alguma forma lhe são anteriores; no entanto, têm um considerável interesse no estudo das lógicas de acção, porque, de algum modo, são a expressão “oficial” das lógicas dominantes. Há que, todavia, considerar as suas múltiplas relações com o plano de acção, o qual pode confirmar, contradizer, ou “reinterpretar” as intenções formalizadas. ((2000, p. 28 - grifo do autor)

Os textos projectivos da acção incluem nesta pesquisa as propostas encaminhadas pelos professores, os planos de acção da RME e da SMECD de 1993 a 2004, os projetos político-pedagógicos elaborados participativamente nas escolas no início da *travessia*, os planos dos encontros pedagógicos e o plano de estudos construído pelos professores com o assessoramento de diferentes especialistas. Como observa o autor, são orientações prévias às acções, mas, neste caso, pelo fato de serem acompanhadas e refletidas constantemente, ultrapassam o carácter de orientador, revelando também ser produto na relação com outros momentos do processo, mesmo que provisoriamente.

b) **Productos da acção:** (...) Constituem uma elaboração feita a *posteriori* da acção realizada. (...) Neles se consagra sempre uma interpretação, eles são documentos avaliativos da acção organizacional. Não é, por isso, deduzível da sua leitura uma imagem transparente da realidade, sendo, inversamente, a transparente imagem das interpretações consagradas. Como tal, o seu interesse é considerável, sobretudo quando triangulados com outros dados, para aferir do processo de construção e consagração formal.(2000, p. 28 - grifo do autor).

Neste estudo de caso do tipo etnográfico os documentos denominados por Sarmiento de “productos da acção” referem-se a relatórios elaborados pelas escolas e SMECD, memórias produzidas pelos professores, atas, revistas publicadas, produção dos alunos das escolas e entidades, fotos, vídeos e boletins estatísticos. Diferentemente da observação participante e da entrevista, os dados presentes nos documentos projetivos e produtos da acção são estáveis possibilitando maior segurança ao pesquisador. Todos esses, de 1993 a 2004,

foram localizados, lidos e classificados quanto à natureza do documento e às contribuições do conteúdo à proposta de pesquisa. No primeiro momento esse garimpo foi aberto e amplo¹⁶, pois julgava achávamos tudo importante, mas no percurso, as reflexões foram sendo afunilando para maior produtividade e significado das informações no conjunto do estudo. Procurei codificar os materiais quanto ao tipo de documento (projetivos ou produtos da ação), a época, o local, o protagonismo (individual ou coletivo) e temáticas recorrentes. Também selecionei tópicos isolados do contexto para, se necessário, aproveitá-los em situações ilustrativas e elucidativas. Alguns desses documentos faziam parte dos meus arquivos pessoais de trabalho, não havendo dificuldades para consultá-los. Para ter acesso aos documentos que se encontravam na SMECD, primeiramente, solicitei autorização à secretária municipal de Educação e, na seqüência, contei com a incansável colaboração da equipe da SMECD, dos professores e grupos dinamizadores das escolas e entidades, além de antigos moradores da cidade.

Com os dados da observação participante, das entrevistas e da consulta a documentos, no processo de interpretação e análise realizei o cruzamento das informações com o objetivo de contrastá-las e confrontá-las, permitindo a sua triangulação. A triangulação é forte contribuição, especialmente no estudo de caso do tipo etnográfico, no processo de confirmação da informação, assim como no processo de interpretação do desenho da pesquisa que o investigador construiu.

Essa prática está relacionada à dimensão colaborativa. Sarmiento (2000) observa que essa ação contribui para a validação dos resultados da investigação, pois permite a busca de outras informações, que podem ser utilizadas para alterações, aprofundamentos e ampliações e, também, para desencadear problematizações no processo de interpretação feito pelo investigador. A recomendação do autor é de submeter a versão final do relatório ao parecer dos investigados, o que difere neste processo de investigação. A minha inserção no processo da RME possibilitou-me um diálogo permanente com os atores, inclusive sobre alguns aspectos que a investigação foi revelando sobre o processo pedagógico da RME, em especial nos momentos de formação continuada dos professores, dos grupos dinamizadores e da equipe da SMECD. Esses momentos de socialização das leituras e interpretações, apesar do risco, não prejudicaram o andamento da pesquisa; ao contrário, acrescentaram elementos para qualificar e ressignificar situações do processo investigativo e do ensino público municipal.

¹⁶ Nesse momento de garimpo trabalhei com mais de cem documentos.

Procuo descrever detalhadamente o processo da rede municipal de ensino, a partir das informações coletadas, manifestando minhas percepções, interpretações e recorrendo aos fundamentos teóricos desse campo de análise. A primeira categoria que se apresentou, já no desenho da investigação com ênfase maior, foi a da participação, sendo o núcleo de interpretação de outras categorias que surgiram no descortinamento do trabalho e da *travessia* político-pedagógica do ensino público municipal de Getúlio Vargas.

A análise se fez presente desde as primeiras indagações até a sistematização final; foi se constituindo por meio do desenho da investigação, do processo de estranhamento do familiar, do recolhimento, leitura e releitura dos dados, do diálogo com os sujeitos da *travessia* e do confronto das experiências com os pressupostos teóricos. Permitiu-me desvelar o implícito, o oculto e ultrapassar o estado de compreensão e de familiaridade existente.

No processo de investigação é necessário observar como o processo se configura dialeticamente. Para Rossetti, “no fluxo das interações, pela articulação em forma de rede, ao ocorrerem mudanças em algumas das dimensões envolvidas, seus vários elementos são rearticulados, reorganizando a sua configuração” (2004, p. 28).

As referências metodológicas orientaram o processo de investigação para descortinar e interpretar o processo participativo e os seus impactos no ensino público municipal de Getúlio Vargas de 1993 e a 2004, na perspectiva de contribuir para reflexões e práticas em projetos educativos de base participativa.

Se, por meio da investigação nos educamos e, ao nos educarmos, nos transformamos e, simultaneamente, transformamos nossos espaços e tempos de vida, penso que este é um, entre outros sentido que uma pesquisa dessa natureza processualmente constitui.

3 OS ALINHAVOS DA *TRAVESSIA* PEDAGÓGICA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

3.1 ENTRE UM E OUTRO PONTO: ALGUNS ALINHAVOS¹⁷ DA MINHA *TRAVESSIA*¹⁸ PEDAGÓGICA

O ato de revisitar a *travessia* constitui-se numa ação reflexivo-formativa. O sujeito observa e investiga a sua própria prática, tornando-se, simultaneamente, investigador e investigado. Nesse processo garimpei situações vividas a partir da década de 1970, que foram alinhavadas à dimensão pedagógica do processo participativo.

Foi nessa década que comecei a participar de movimentos de jovens católicos e de estudantes, em meio às diversas pressões do regime militar, aos altos índices de inflação, ao aumento do preço do petróleo aos movimentos de greve dos operários, à busca da anistia e do redimensionamento da educação, que, segundo Shiroma (2002), perdia parte do papel que possuía no projeto desenvolvimentista e tecnocrático e passou a servir – no plano do discurso - como instrumento para diminuir, em curto prazo, as desigualdades regionais e a pobreza provocadas pela concentração de renda. Em 1975, precisando trabalhar e ainda sem concluir o primeiro grau - agora ensino fundamental, participei do Movimento Brasileiro de Alfabetização¹⁹ (Mobral) alfabetizando adultos da periferia em bancos de igreja e à sombra de cinamomos.

“Tornei-me” alfabetizadora por meio de treinamentos que condicionavam o sucesso profissional ao número de pessoas alfabetizadas. Para o programa, era considerado alfabetizado o sujeito que soubesse ler, escrever e assinar o nome para obter o título eleitoral. Diante dos desafios, além dos subsídios repassados nos momentos de treinamento, busquei

¹⁷ A palavra “alinhavos” representa os “pontos curtos e longos” que na relação constituem a ação, possuem o caráter de incompletude, de estar sendo um percurso provisório.

¹⁸ *Travessia*, no texto, é entendida como o processo de atravessamento vivido pelos protagonistas entre uma e outra prática pedagógica, sem perder a inteireza das relações estabelecidas.

¹⁹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela lei 5.370 de 1967 e regulamentado em setembro de 1970.

apoio nas orientações do curso de magistério²⁰, que estava sustentado por pressupostos de base tecnicista.

Nos encontros com os alunos alfabetizando a relação foi me fazendo e me refazendo. Nesse processo, juntamente com outras convicções, fui fundando minha docência e iniciei em 1980 o curso de Pedagogia - Habilitação para Anos Iniciais, na Universidade de Passo Fundo. Conforme Shiroma (2002), era uma época em que 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos; 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola; ainda, 60% da população brasileira viviam abaixo da linha de pobreza, indicadores que demonstravam o quanto mudanças eram necessárias.

No país ampliavam-se os movimentos acerca da melhor qualidade da educação, pela valorização e aperfeiçoamento dos profissionais da área, pela democratização da gestão e do financiamento à escola pública e pelos debates para a elaboração da nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional). Representando o Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação, participei de diversos congressos e fóruns que debatiam, sobretudo, a democratização da educação.

Simultaneamente, no cotidiano da sala de aula, agora na zona rural como professora da rede estadual de ensino, arrisquei, junto com alunos e pais, a proposta de projetos coletivos em torno das preocupações cotidianas, como, por exemplo, meio ambiente. A escola e a comunidade aproximaram-se pela fala e escuta, pelo debate, pelas propostas e ações, no entanto de modo unilateral, pois não houve um engajamento da instituição escolar como um todo, mesmo que no documento orientador das ações escolares, chamado de “plano global”, houvesse a opção por uma educação escolar democrática. Na época, afirmando-me no curso de Pedagogia, eu buscava nas insatisfações sociais e nas convicções próprias um processo participativo com os que faziam parte do processo escolar: alunos, pais e comunidade.

Havia um distanciamento entre as concepções contidas no plano global, o discurso e a prática. Paro, num dos seus estudos sobre a democratização da escola, observa:

Muitos se convenceram da importância da democracia e a revelam no discurso, porém ao efetivarem sua prática no cotidiano permeado de dificuldades, gradativamente, distanciam-se dos princípios democráticos, aportando-se novamente nas ações conservadoras. Entretanto, não abandonam o discurso em nome da democracia. (1997, p. 18).

²⁰ Atualmente o curso de formação de professores de nível médio é denominado de Ensino Médio - Modalidade Normal.

Se a opção for por trabalhar coletivamente na escola, a comunidade precisará estar *na* e *com* a escola; simultaneamente, o poder exercido e manifestado nas relações estabelecidas precisará ser partilhado, como também será necessária a reflexão pelos atores sobre a palavra e o próprio feito. O ato de refletir sobre a palavra e o feito é uma escolha teórico-metodológica, na qual o sujeito será objeto de investigação dele mesmo na relação com os outros. Essa prática, ao “estar sendo”, coloca o sujeito numa rede de relações, exigindo análise, interpretação e humildade pedagógica para reconhecer que o seu lugar e o seu tempo são apenas mais um na rede, não o único. É uma prática complexa porque desloca o “olhar”, rompe com a tendência de encontrar no outro a explicação do feito, sobretudo quando se trata de situações problemáticas.

Atuando na 7ª Coordenadoria de Educação, órgão representativo do governo (na época chamada de 7ª Delegacia de Educação), esperancei a possibilidade de com as escolas públicas, debater e construir ações em torno de um ensino de qualidade e democrático. Havia na coordenadoria pessoas com diferentes compromissos: aquelas que estavam no espaço para “descansar” da docência; aquelas que estavam servindo unicamente ao partido político; aquelas que linearmente atendiam à burocracia e, ainda, as que vislumbravam um projeto de emancipação.

Perpassava pelos discursos nas reuniões o poder em ação, que muitas vezes parecia intensamente “velado”. Havia insegurança e receio dos grupos para trabalhar com os colegas da rede pública, porque seriam questionados sobre as condições físicas das escolas, sobre as possibilidades de poder estudar durante o período letivo..., enfim, seriam desafiados a discutir questões do cotidiano vivido. O acomodar-se ao que está “dado”, a excessiva preocupação com o que poderá acontecer nos encontros (prevenção) e, conseqüentemente, com o planejamento de ações que supostamente contemplariam as propostas do outro grupo, desabonam a natureza de um processo que pretende e acredita nos saberes e fazeres dos que se entrelaçam num projeto emancipatório.

Envolvida com o cotidiano da escola pública e iniciando minha profissionalidade na Universidade de Passo Fundo, no curso de Pedagogia (formação inicial) e na extensão com formação continuada de professores, indaguei-me sobre o sentido de continuar fomentando as convicções, os sonhos, a coerência entre o dizer e o fazer quando as estruturas se apresentam intocáveis e os sujeitos, desesperançados. Onde e em que buscar a sustentação para continuar acreditando e lutando por um mundo melhor?

Como docente no curso de Pedagogia na universidade, escutava intensamente os futuros professores dizendo: “Na teoria é fácil, na prática é outra história”; “O que estamos

estudando aqui na escola não é possível fazer”; “Precisamos da prática”. Nos programas de extensão, especialmente nos cursos de capacitação dos profissionais da educação de escolas públicas municipais, a solicitação era de palestras e treinamentos com enfoque na metodologia de ensino. Geralmente, as Prefeituras Municipais, representadas pelas secretarias municipais de Educação, solicitavam ações isoladas, embora houvesse também, mais recentemente, ações de formação continuada.

Teoria e prática em várias situações são colocadas em debate, ora para negar a teoria enquanto pressupostos já conhecidos e distanciados do fazer, ora para empoderar a prática desancorada da teoria. Teoria e prática explicitam-se na relação de interdependência. Marques salienta que

teoria e prática dialeticamente se imbricam em mútua dependência e contraposição. Se a prática exige uma teoria que a constitua e oriente, a teoria não existe senão em referência às práticas que ilumina, estabelecendo-se entre ambas um nexos em anel, uma circularidade, onde vão buscar prioridades ou hierarquias. (1996, p. 38).

Alinhava-se em processos educativos emancipatório a ação humana como base da reflexão, interpretada e reinventada à luz das contribuições elaboradas cientificamente pela humanidade no percurso da história. Nesse processo há muitas aprendizagens, indagações, realizações, “nós” e, por que não, insatisfações. Os esforços para concretizar práticas que inscrevem um projeto de mundo diferente são mais desgastantes e complexos, principalmente quando são ações individualizadas. Segundo Arendt, “o agir jamais pode realizar-se em isolamento, porquanto aquele que começa alguma coisa só pode levá-la a cabo se ganhar outros que o ajudem”. (2002, p. 58).

Essa e outras trajetórias, desse e de outros lugares e tempos, demonstram a complexidade do processo educativo. Muitos pontos foram alinhavados, mas representam pouco perante a realidade brasileira e mundial, especialmente no campo das políticas educacionais. Somos envolvidos, de um ou de outro modo, com políticas e programas educacionais que revelam as intenções do modelo econômico vigente. Os projetos e ações que intencionam a superação de problemáticas adquirem sentido quando envolvem a base; quando, pelo debate, acordos são efetivados; quando, de fato, o Estado assume a sua função sem transferi-la a outros organismos e, mais, quando a educação é percebida como processo que promove a humanização.

Os aspectos referenciados exprimem uma opção política que pode emancipar e contribuir para a conquista da cidadania, no sentido nato da palavra. Nessa perspectiva, são poucos que se engajam, que acreditam e abraçam um projeto emancipatório, pois essa opção forma e transforma; exige paciência pedagógica, persistência diante dos obstáculos e busca de subsídios teóricos para compreender e lidar da melhor forma possível com o processo, visto que somente o senso comum não garante a continuidade. Esse olhar e entendimento parecem irrealis na relação com as estruturas que nos envolvem e que, não poucas vezes, justificaram a passividade.

Podemos observar que na década de 1990 a educação também foi alinhavada por vários eventos, documentos, programas e práticas em nível internacional, nacional, estadual e local. Entre outros, houve a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien – Tailândia), que envolveu 155 países com a preocupação de assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, pois as estatísticas apontavam cem milhões de crianças fora da escola e aproximadamente novecentos milhões de adultos analfabetos no mundo. Por sua vez, a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) publicou em 1990 o Documento Econômico denominado “Cidadania, competitividade e equidade”, no qual destacou que os países necessitariam investir em habilidades requeridas pelo sistema produtivo. Em 1992, outro documento foi publicado vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Tanto o sistema produtivo quanto a difusão do conhecimento seriam base para a construção da moderna cidadania e da competitividade. Outro documento, o Relatório Delors – “A UNESCO e a educação para o século XXI” –, elaborado entre 1993 a 1996, mapeou o contexto planetário de interdependência e globalização, indicando os principais aspectos a serem resolvidos no século XXI com a finalidade de resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes. Neste documento a educação é apresentada como um “trunfo” para a paz, a liberdade e a justiça social.

No Brasil houve várias reformas no Estado, como também nos serviços públicos, buscando a modernização do Estado brasileiro e a sua adequação às exigências da economia mundial. Oliveira observa que “as reformas educacionais iniciadas no princípio da década só ganharam maior vigor e abrangência nacional a partir da segunda metade dos anos 90” (2002, p. 125). Destacam-se o Plano Decenal da Educação (1993), que objetivou implementar a reforma educacional tendo como base os princípios da Conferência Mundial sobre Educação para Todos; a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1995 primeira versão e 1998 versão comple-

mentar) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental²¹ – Fundef (1996), entre outros. A prioridade do Estado na década de 1990 foi assegurar o acesso e a permanência na escola. Para tanto, implementaram-se os programas “Acorda Brasil”! “Tá na hora da escola”, “Aceleração da aprendizagem”, “Guia do Livro Didático”, “Bolsa escola”.

No espaço da universidade ocorriam debates em torno dos principais movimentos. Contudo, nas escolas em que eu estava atuando havia apenas informações genéricas sobre o contexto da educação brasileira; a preocupação não residia nas políticas e em programas de nível macro, mas na situação cotidiana da sala de aula.

Entre um e outro ponto do alinhavo da minha trajetória, em 1993 integrei-me no processo da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, RS, quando fui convidada pela secretária municipal de Educação para fazer parte da *travessia* na condição de assessora técnico-pedagógica. Na época, a rede municipal de ensino, em estado de indignação, ousou e revelou o desejo e a necessidade de fazer uma *travessia pedagógica*, isto é, de buscar nos seus e em outros saberes e fazeres um outro tecimento para as práticas pedagógicas que inscreviam o ensino público municipal, sobretudo que contemplassem o cotidiano em suas peculiaridades, fragilidades e possibilidades, pois havia muitas insatisfações.

Os professores, ao refletirem sobre o processo educativo em que estavam envolvidos, sobre a atuação da Secretaria Municipal de Educação, sobre os compromissos sociais da docência e, mais especificamente, sobre os alinhavos dos seus *feitos pedagógicos*, mobilizaram-se para a *travessia*. Ao desejo de novas propostas associou-se, inicialmente, a vontade política da secretária municipal de Educação, pois, na sua opinião, o ensino público municipal precisava ser repensado, considerando que várias situações pedagógicas há muito tempo causavam preocupações.

Com a interdependência dessas iniciativas, demarcava-se uma nova fase educacional: a rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, ao iniciar o ano letivo de 1993, não mais receberia informações sobre as ações a serem desenvolvidas durante o ano, mas estaria participando de um processo de debate e elaboração de propostas, descentralizando as decisões e encaminhamentos que costumeiramente aconteciam. Acreditei ser esse um desafio significativo, pois a rede municipal de ensino, pelo movimento coletivo, estaria tecendo um processo participativo a partir do seu lugar, das suas necessidades e das suas inquietações. O momento exigia que o processo pedagógico fosse pensado, analisado e concretizado na

²¹ O Fundef foi substituído pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) aprovado por emenda constitucional em dezembro de 2006 e implantado em 2007.

relação com seus autores, não mais de maneira unilateral, quando “alguns pensam e muitos executam”.

Na reflexão sobre minha inserção no processo da RME de Getúlio Vargas retomei algumas práticas pedagógicas já desenvolvidas em diferentes espaços e esferas que expressavam sentimentos de inconformismo com a desigualdade, com a injustiça, com a desumanização existentes no mundo e no meu país e, com isso, como muitos brasileiros, o desejo da mudança. O trabalho da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas teria um diferencial porque a indignação era de um coletivo. Mesmo assim, tive dúvidas sobre se tal processo teria “vida longa”, pois implicava um redimensionamento da concepção de gestão de políticas e práticas e, conseqüentemente, do *modo* de dinamizar o cotidiano do ensino público municipal, ultrapassando a ação da Secretaria Municipal de Educação. Concomitante a essa preocupação, havia pessoas que desacreditavam em trabalho dessa natureza, caracterizando-o como utópico, infrutífero em face das estruturas de dominação.

Entretanto, abracei o compromisso com o grupo, especialmente por quatro razões: a primeira, por ainda esperar e acreditar que no coletivo temos maiores possibilidades de construir um mundo diferente, mais justo, mais humanizador, menos desigual; segundo, porque havia a necessidade de continuar o processo de democratização e qualificação do ensino público brasileiro; ainda, para qualificar minha docência nos campos de atuação e, não menos importante, pelos laços afetivos com o lugar e com os atores do município em que nasci.

Junto com a decisão vieram os questionamentos: Como lidar com tudo isso? Qual o processo pedagógico necessário para uma assessoria dessa natureza? Como estabelecer uma relação de coerência entre a indignação, o desejo e o risco do novo? É possível construir participativamente uma política pública para o ensino municipal? O que representaria um processo participativo no início da década de 1990?

As convicções, a indignação, as necessidades, a persistência, estudo e esperança são alguns indicadores que colaboram para justificar, numa primeira instância, a efetivação de um processo participativo. O processo participativo constitui-se pelas relações estabelecidas entre as singularidades e histórias dos atores e, simultaneamente, pelos núcleos fundantes que o inscrevem, como, por exemplo, a dialogicidade, a autonomia, o coletivo, a democracia, a emancipação. Entretanto, experiências existentes em projetos denominados “participativos” revelam diferentes inserções. Há pessoas que justificam o envolvimento em nome de um projeto coletivo; outras, por conveniência, por um lugar ou, ainda, pela busca do poder centralizado, o que pode descaracterizar um processo participativo.

O trabalho de assessoria pedagógica num processo de natureza participativa exige da parte do assessor múltiplos olhares e reflexões sobre os alinhavos e costuras históricas: primeiro, sobre sua própria prática pedagógica, um processo de formação continuada “com”, não “para” os sujeitos envolvidos, um compromisso com os interesses e preocupações do coletivo; ao mesmo tempo, requer pressupostos teóricos, conhecimento do contexto local na relação com o global, observação das condições reais de trabalho e das exigências legais em vigor.

Desse modo, os princípios orientadores da ação do assessor precisam ter coerência com o processo participativo, ultrapassando a retórica do discurso para, de fato, colocar-se como participante como mais um alinhavador do tecimento da rede. Segundo Maria Luiza Souza, a atribuição do profissional que assessora é “descobrir conjuntamente com a população, através de processos contínuos de discussões e debates, os enfrentamentos específicos requeridos por cada realidade de participação a ser trabalhada”. (2004, p. 86).

Alguns pontos aqui revisitados entrelaçam-se com a “*travessia*” pedagógica da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, que a seguir será descrita e interpretada na sua concretude, com peculiaridades, fragilidades e possibilidades.

3.2 ENTRE UM E OUTRO PONTO: ALGUNS ALINHAVOS DA *TRAVESSIA* PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Os processos participativos carregam o caráter de provisoriade, de inconclusão; desafiam os sujeitos a criar e recriar, a fazer e refazer e, mais, a se comprometer com os diversos momentos do processo. Esse caráter, às vezes e para alguns, é empecilho porque não está pronto, não há um modelo e porque exige de todos os atores constante reflexão e ação em torno dos princípios, das intenções, das propostas e das práticas.

Na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, a gênese do processo participativo foi o cotidiano vivido. Os professores estavam insatisfeitos com a realidade do ensino público que envolvia suas práticas, com os encaminhamentos e ações das administrações municipais, assim como com a infra-estrutura das escolas. Indignados com o cenário, ousaram, pronunciaram-se, apesar do receio e da incerteza sobre aonde chegariam; tiveram coragem e a administração municipal respondeu com a vontade política.

Ações coletivas em diferentes áreas estavam em desenvolvimento no Brasil e no mundo. Experiências em pequenos municípios, no caso de Getúlio Vargas, em algumas situações de nível macro são desvalorizadas e mesmo no próprio local são suscetíveis à estigmatização de pessoas, especialmente de lideranças. Por outro lado, são ações que aparecem como inovadoras, afirmando a possibilidade de os cenários serem transformados.

O cotidiano da rede municipal de ensino nos aspectos administrativos, técnicos e pedagógicos em 1993.

Em 1993 faziam parte da rede municipal de ensino 45 escolas, das quais quatro se localizavam na zona urbana e as demais, na zona rural, com classe multisseriada, num raio de 50 km de distância da sede municipal. As escolas atendiam alunos somente até a quarta série; os que desejassem continuar seus estudos deslocavam-se para escolas estaduais em diferentes localidades, com a disponibilidade do transporte escolar. A maior parte das escolas, principalmente as da zona rural, era de madeira, divididas em sala de aula, cozinha e secretaria; algumas tinham uma área (espaço aberto), conforme as figuras 1 e 2.



Figura 1 – Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santa Lúcia



Figura 2 – Escola Municipal de 1º grau Incompleto Elmira Gonçalves

Os banheiros, chamados pelos alunos de “casinha”, ficavam anexos; apenas algumas escolas construídas recentemente contavam com banheiro no próprio prédio, porém nem todos funcionavam por falta de água encanada. Para a alimentação e limpeza, os alunos, juntamente com os professores, em várias escolas traziam água de poços ou fontes. Como o assoalho da escola era encerado, nos dias de chuva os alunos tiravam os calçados para entrar.

A rede municipal de ensino contava, em maio de 1993, com 1.125 alunos matriculados, 675 desses em escolas da zona urbana, e com 89 professores. Do total dos professores, 62 tinham como formação o Normal de 2º grau; oito, licenciatura plena; cinco, licenciatura curta; seis, o primeiro grau completo; dois, o 1º grau incompleto; dois, o segundo grau completo; um, o normal de 1º grau; dois cursavam o magistério e dois, curso superior. (GETÚLIO VARGAS, 1993). A maioria dos professores havia concluído o chamado curso Normal – 2º grau e muitos desses tinham vivenciado um processo formativo sob a influência do tecnicismo, abordagem que caracterizou a época de formação dos professores tanto no nível microssocial como no macrossocial.

Havia dificuldade para encontrar professores que se dispusessem a trabalhar nas comunidades de difícil acesso. Por isso, em algumas situações contratava-se uma pessoa leiga da comunidade para lecionar; em outras, professores deslocavam-se da zona urbana ou de outra comunidade rural, hospedando-se na casa de uma família, geralmente com filho na escola. Os pais da comunidade colaboravam financeiramente para pagar a “pensão” da professora. Em razão da distância, alguns professores de locais distantes da sede municipal ficavam até noventa dias sem visitar a sua família.

A professora de classe multisseariada desempenhava a função de diretora, secretária, merendeira, auxiliar de serviços gerais, além da docência. A comunidade buscava na professora a orientação para situações diversas, ajuda para a liturgia dominical e para as festas religiosas, assim como no encaminhamento de tratamentos de saúde.

Para aquisição de alguns materiais didáticos, por exemplo, livros de literatura infantil, carimbos, jogos pedagógicos, bolas...e, em algumas situações, cortinas e tela para cercar o pátio da escola, promoviam-se com o Círculo de Pais e Mestres rifas, jantares e, na zona rural, em determinadas comunidades, dividiam-se os lucros de festas e bailes com a Igreja.

A Prefeitura Municipal fornecia o material de uso comum, como lápis, caderno, borracha, alguns livros infantis (a reposição demorava a ser feita), giz, folhas (pouca quantidade diante da necessidade, usava-se mais para os documentos emitidos), álcool (uso do mimeógrafo em algumas escolas), entre outros.

Nesse cotidiano também preocupavam os índices de reprovação escolar. Na Tabela 5 podemos observar os índices referentes ao ano de 1993.

Tabela 1 – Movimento dos alunos da rede municipal de ensino - 1993

Séries	Matrícula efetiva	Evadidos	Aprovados	Reprovados	% Reprovados
1 ^a	302	10	228	74	24.8
2 ^a	249	10	215	34	13.3
3 ^a	228	04	209	19	6.6
4 ^a	219	05	211	08	3.6

Fonte: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação, 1993.

Percebemos que o maior índice de reprovação localizava-se na primeira série do ensino fundamental, fenômeno que também chamou atenção em 1983, quando, na mesma série, 40,6% dos alunos reprovaram, isto é, dos 443 matriculados na série, 180 não conseguiram a aprovação. Desse total de reprovação resultaram seis turmas de alunos repetentes em 1984. (GETÚLIO VARGAS, 1983).

A repetência e a evasão escolar são fenômenos que desafiam os sujeitos do processo a refletir e a buscar explicações e alternativas para diminuir os índices que estão presentes no cotidiano do ensino público, em especial do município de Getúlio Vargas. Esse desafio ultrapassa o olhar sobre as possíveis causas localizadas fora da escola, que geralmente são relacionadas às estruturas sociais e econômicas das famílias; envolve, sim, explicações sobre o processo de ensinar e de aprender, não apenas sobre o que o aluno aprendeu. Além disso, implica analisar as políticas públicas existentes na perspectiva da inclusão social e da

formação de professores e as condições elementares nas dimensões física e didático-pedagógica.

Os professores, como um dos protagonistas da rede municipal de ensino, não tinham espaço para manifestar suas leituras e percepções acerca do cotidiano produzido pelas relações em diferentes instâncias, pois lhes estava reservada a tarefa de “ensinar”. Envolvidos nesse cotidiano local, não dissociado do global, mas distanciados dos movimentos que costuravam novas políticas e programas educacionais no país e no mundo, os professores municipais foram convidados, em fevereiro de 1993, pela Secretaria de Educação do município para um encontro pedagógico, o qual foi decisivo para o processo participativo.

3.2.1 Situando e compreendendo os primeiros alinhavos da *travessia*

As situações destacadas revelam alguns pontos do contexto da rede municipal de ensino em 1993 e que se tornaram ponto de partida. O primeiro encontro da SMEC com os professores municipais teve como objetivo ouvir as inquietações, concepções e possíveis propostas para o ensino público municipal.

O convite para esse momento provocou desconfiança, visto que a participação era sinônimo de “comunicação” – ciência e execução dos encaminhamentos. Contribuía para isso a experiência de outras ocasiões, quando os professores haviam sido chamados para participar e ouvir discursos enfáticos sobre a mudança e para avaliar o que estava em andamento, porém, na prática, não percebiam respeito às suas idéias nem se sentiam integrantes do pensar e do fazer do processo pedagógico da RME. Diversas situações demonstravam que os segmentos do ensino público municipal – pais, alunos, em especial os professores – estavam na condição de silenciados (foram colocados no silêncio).

O desejo e o desafio, na oportunidade, era migrar do lugar de espectador, de silenciado, de anônimo, para o lugar de protagonista, mas junto com isso vinha o medo de iniciar qualquer mudança. Diziam os docentes: “Como seremos vistos pela Prefeitura ao falarmos o que sentimos? Será que não seremos perseguidos nas escolas?” O corpo e as vozes dos professores evidenciavam receio. Então se sentavam, inicialmente, distantes da equipe da SMEC e próximos entre si, cada um procurando ficar mais atrás de outro colega para não ser diretamente observado, e as vozes eram de tonalidade baixa. Naquele momento não havia organização coletiva dos professores, mas eles sabiam que, acima de tudo, queriam mudanças.

O grupo que coordenava o encontro e representava a administração municipal encaminhou trabalhos em pequenos grupos a fim de obter a participação de todos e, após, a realização do plenário. Em grupos menores os professores tiveram a oportunidade de discutir a realidade vivida quanto aos pontos positivos e negativos, assim como de propor alternativas. A fala é imprescindível nos processos participativos, mas, para isso, é necessário um outro que escute. O fato de escutar os professores comprometeu a prática de gestão do ensino público municipal e, indiretamente, da administração.

As figuras que seguem apresentam alguns aspectos que foram debatidos pelos professores no encontro do dia 26.03.1993.

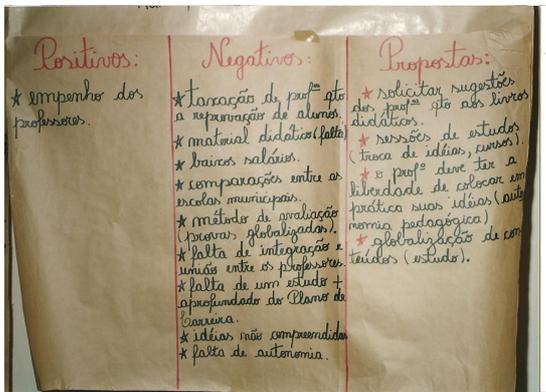


Figura 3 – Cartaz produzido pelos professores municipais.



Figura 4 – Cartaz produzido pelos professores municipais.

Além dos aspectos que aparecem nas figuras outros foram discutidos. Apresento-os, apesar da extensão, de modo mais específico por considerá-los determinantes no tecimento da política pública do ensino municipal de Getúlio Vargas. Considero esse momento, com o seu significado político, pedagógico e administrativo, como desencadeador da *travessia* que, independentemente das administrações municipais e das direções das escolas, as quais são transitórias, é recriada e regulada pelo próprio processo em ação.

Pontos positivos
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida dos profissionais da SMEC e interesse em ajudar os professores nesse ano letivo- 1993. • Pessoas capacitadas para orientar. • Professor específico para aulas de Educação Física nas escolas urbanas. • Pagamento em dia do salário. • Destinação de material escolar para alunos. • Realização de concursos, cursos e reuniões de formação. • Promoção de excursões para professores e alunos. • Sistema de avaliação bimestral.

Quadro 1 – Pontos positivos do cotidiano da rede municipal de ensino destacados pelos professores.

Pontos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • O modelo da avaliação não condiz com a realidade do aluno. O professor não tem liberdade para elaboração das provas. A determinação do número de questões em cada prova pela SMEC. • Livros didáticos e de pesquisa desatualizados e falta de material didático nas escolas, inclusive para Educação Física. • Profissionais atuando sem formação específica. • Visitas da direção ou coordenação da SMEC mensal na sala de aula. • Falta base para o professor trabalhar com o aluno. • Precariedade da infra-estrutura das escolas. • Acúmulo de tarefas para o professor. • Conteúdos mínimos desatualizados. • Baixa remuneração dos professores. • Planejamento pronto para o professor encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação. • Cumprimento de todos os conteúdos planejados e de focar três disciplinas por dia no planejamento. • Obrigatoriedade da 1ª série fazer exames no final do ano. • Obrigatoriedade para as escolas municipais participarem da programação da Semana da Pátria. • Falta de uma proposta para trabalhar com alunos com necessidades especiais. • Dias de reuniões e cursos não serem considerados letivos. • Falta de autonomia do professor na escola. • Ausência da merenda escolar nas escolas rurais. • Alto índice de reprovação na 1ª série. • Professores passivos. Falta de integração e união entre os professores. • Métodos que são aplicados estão ultrapassados. • Culpa dos professores pela reprovação dos alunos. • Valorização demasiada da disciplina dos alunos. • Falta de continuidade da alfabetização • Poucos recursos humanos. • Falta respeito com os alunos • Planos de aulas muito esquematizados. • Atividades realizadas pela supervisão para verificar o que os alunos aprenderam.

Quadro 2 – Pontos negativos do cotidiano da rede municipal de ensino destacados pelos professores

Propostas
<ul style="list-style-type: none"> • Formação de grupos de estudo. • Encontros para aperfeiçoamento em torno da realidade vivida. • Organização de uma proposta pedagógica que considere as necessidades e expectativas da comunidade. • Discussão, estudo e reelaboração dos conteúdos mínimos. • Conquista da autonomia pedagógica da escola. • Suprimento das necessidades físicas da escola, tais como água, luz, reformas... • Aquisição de material técnico-pedagógico para as escolas. • Realização de atividades para integrar pais e segmentos da comunidade. • Integração das secretarias municipais junto com a SME. • Auxílio financeiro para o professor no processo de formação em nível superior. • Valorização da cultura popular. • Definição da função do supervisor da SME. • Elaboração e execução de projetos extraclasse. • A escolha dos livros didáticos ser feita pelos professores. • Distribuição da merenda que tenha um preparo mais rápido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na reflexão e na ação. • Realização de trabalhos extraclasse com os alunos em dias de cursos e reuniões. • Concessão ao professor de três faltas justificadas, em casos especiais, sem precisar recuperar. • Distribuição de material escolar para uso do professor. • Autonomia para os professores colocarem em prática suas idéias. • Melhoria dos salários. • Globalização das notas dos alunos. • Realização de reuniões nas escolas. • Transporte escolar adequado para os alunos. • Incentivo às atividades criativas que o professor realiza.

Fonte: GETÚLIO VARGAS. Relatório. Getúlio Vargas: SMEC, 1996.

Quadro 3 – Propostas destacadas pelos professores para a rede municipal de ensino

Nesse processo, a Secretaria Municipal de Educação deu-se conta do compromisso que estava sendo iniciado no ato da escuta, visto que vários aspectos exigiam um outro modo de ler, de dinamizar e gestar o ensino público municipal. Essa exigência envolveria, inclusive, as concepções do Executivo. De fato, esse momento comprometeu o poder público municipal, assegurando, de certa forma, a vez e a voz dos docentes da rede municipal de ensino no sentido de se tornarem parte das políticas de educação pública local.

As contribuições dos professores (pontos positivos, negativos e propostas) estão relacionadas às dimensões políticas, pedagógicas e administrativas do processo educativo escolar. Ao se expressarem, eles revelaram a condição, até então, de espectadores e reprodutores de idéias encaminhadas pela mantenedora, a Prefeitura Municipal - SMEC, subestimados no ato de pensar, de criar e de fazer.

O desejo da emancipação passa pelas dimensões pessoal, social e cultural. As práticas que provocam a exclusão e a opressão e que são motivos de luta não são transformadas de um instante para o outro, nem são resolvidas com a conquista de direitos. Podemos dizer que no

processo de luta para a superação de tal condição é que se legitima o sentido da participação na produção da emancipação do sujeito, o que não tem um fim previsto, gerando insatisfação àqueles que querem um resultado imediato e que desejam o direito individual.

Algumas manifestações docentes apontavam para o modo de gestar e de dinamizar o processo que constitui o ensino público municipal. Como exemplo, o aperfeiçoamento oferecido pela Secretaria Municipal de Educação baseava-se, sobretudo, em treinamentos desenvolvidos por instituições contratadas, após os quais, muitas vezes com pouco entendimento, os professores tinham a responsabilidade de colocar em prática nas escolas o que fora visto. Além disso, havia as orientações e decisões pedagógicas que estavam atreladas às decisões da Secretaria Municipal de Educação e o acompanhamento nas escolas, que se caracterizava como um ato de fiscalização.

As relações estabelecidas no processo de gestão provocavam tensionamentos, muitos destes presentes no rol dos pontos negativos e propostas apresentadas. Entre outras situações, era comum os professores solicitarem à SMEC uma previsão de quando receberiam visita na escola, porém dificilmente eram informados sobre um possível cronograma. Assim, nas escolas rurais, quando professor e alunos ouviam o som de um veículo se aproximando, logo o associavam a “visita das supervisoras” da SMEC, que nesse dia “tomavam” a leitura e a tabuada dos alunos; verificavam o que estavam aprendendo; conferiam e observavam a organização da documentação da escola e averiguavam se o diário do professor contemplava as orientações encaminhadas pela secretaria, além de premiarem os alunos “merecedores” com figuras para colorir e colar no caderno.

Observamos que também foi referida pelo grupo de professores a preocupação com as condições de infra-estrutura das escolas, questões salariais e de formação docente, pois são fatores que determinam, junto com outros, a qualidade da educação escolar.

A fala dos professores revelou múltiplas vivências, concepções teóricas e intenções. Adquiriu, por meio do diálogo e do compromisso entre as partes (professores e SMEC), legitimidade, implicando responsabilidade diferenciada do poder público e dos próprios professores. Entrelaçadas, as referências apresentadas constituíram os primeiros alinhavos de uma possível política pública do ensino municipal de Getúlio Vargas. Destacamos que as preocupações dos docentes estavam vinculadas às questões do cotidiano vivido; em nenhum momento, na época, falava-se dos movimentos educacionais que estavam sendo desenvolvidos no país e no mundo, ou seja, a inquietação do coletivo residia no cenário local.

Mesmo com essa interpretação, ressaltamos que os fenômenos locais se explicam na relação com o global, porém é necessário reflexão, estudo e debate para não unilateralizar o

entendimento. A insatisfação dos professores com o cotidiano do ensino público municipal não os isenta do conhecimento e análise de estruturas e políticas sociais mais amplas. No Brasil, assim como em outros países, as políticas educacionais estão vinculadas, de certa forma, a organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, que tem na sua base teórico-metodológica de interpretação e planejamento a análise econômica²². Nesse contexto, os economistas pensam as propostas educacionais para serem executadas pelos órgãos de ensino e pelos professores, enfatizando a prática de se vislumbrar o resultado, não o processo, a quantidade, em vez da qualidade. Observamos que a expressão “qualidade” está presente na filosofia de atuação da agência (Banco Mundial), porém associada à lógica de mercado.

Os sentidos da política social no contexto da globalização precisam ser compreendidos pelos coletivos, entre eles a rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, que buscam propostas educacionais alternativas. Coraggio contribui com seus estudos sobre os coletivos interpretando o sentido objetivo das políticas sociais de três formas:

- a) As políticas sociais estão orientadas para dar *continuidade* ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico;
- b) As políticas sociais – seja por razões de equidade ou de cálculo político - estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização;
- c) As políticas sociais são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica mais do que continuá-la ou compensá-la. São o “cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. (1996, p. 77-78).

As políticas públicas, especialmente as de natureza social, estão ancoradas em modelos econômicos; originam-se de questões concretas e intencionadas, pensadas estrategicamente para consolidar projetos do Estado e para responder às demandas sociais. Para a existência de uma política pública é necessário, segundo Bobbio (1992), que uma determinada situação requeira solução por meio dos instrumentos da ação política, que têm como fim a formação de decisões coletivas, as quais, uma vez tomadas, convertam-se em compromisso de toda a sociedade.

²² A análise econômica é entendida por Coraggio como um “método especial de análise, enquadrado na teoria neoclássica que, durante décadas, foi objeto de críticas pelas suas implicações para explicar os processos especificamente econômicos”.(1996, p. 95).

Tanto a história local como a brasileira revelam que muitas políticas públicas não se originaram da reflexão e do debate com os atores do processo sobre as necessidades, as inquietudes e os desafios da prática diária. Há autores que remetem à auto-organização dos envolvidos no processo de educação (pais, alunos e professores) a possibilidade de se fazer política educacional. Nessa perspectiva, Bruno destaca:

Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo e das práticas em curso em vários estados e municípios do país. (2002, p. 38).

A construção e a vivência de políticas públicas educacionais adquirem sentido pedagógico na relação com os participantes, isto é, no processo participativo, representando uma opção teórico-metodológica perante o mundo e a educação que queremos. Essa educação não é um processo espontâneo, mas, como afirma Craidy, “é um conjunto de ações humanas conscientemente direcionadas para o desenvolvimento humano. Ou seja, implementadas para que as pessoas se desenvolvam o máximo possível e sejam felizes e solidárias”. (2002, p. 10).

Um acordo é legitimado publicamente na medida em que os sujeitos acreditam que, coletivamente, podem alterar a situação em que estão envolvidos e que são ouvidos para tornar pública a sua vontade e a necessidade de outro processo. Com isso, foi acordado o rompimento do preestabelecido, do pronto, das práticas de autoritarismo em favor de um processo emancipatório, apesar das incertezas e riscos que poderiam acompanhar as ações. Nesse sentido, não bastava “remoçar”, como diz Torres (2001), as velhas práticas pedagógicas, mas assumir um compromisso sério e renovado com o processo educativo.

A base da ação participativa são os problemas que afetam os homens, assim como a vontade de intervir na realidade; constitui-se numa busca de espaços de intervenção que contribuam para a superação de situações que não privilegiam a comunicação, a criatividade, a emancipação, enfim, a possibilidade de ser sujeito da ação, o que, de um ou de outro modo, terá relação com os modelos econômicos, sociais e políticos.

A participação justifica-se pela insatisfação das pessoas com o projeto atual que orienta as práticas sociais. O desejo de um processo participativo é precedido pelos sentimentos, necessidades e, na compreensão de Fleites, por “uma situação conflitiva e

pressionante que necessita de solução”²³. (1996, p. 18). A participação é, em se tratando de um processo democrático, referenciada como forma de promoção do desenvolvimento da sociedade; alimenta-se nos problemas vividos no cotidiano e dinamiza-se com reflexões teóricas para compreender o próprio desenvolvimento e as perspectivas de sobrevivência diante das vivências cotidianas.

Os pontos positivos, negativos e propostas referenciados pelos professores, abordagens teóricas de natureza emancipatória, a realidade vivida e o desejo de recriar o cotidiano escolar orientaram o planejamento. O processo participativo estava alinhando um outro jeito de caminhar, como pode ser percebido na fala da professora Sandra Betiatto :

Sinto que a educação de Getúlio Vargas rompeu com a calmaria do homogêneo massificado (...) estamos caminhando a passos largos para uma educação libertadora (...). É fundamental acreditar, ter esperança para que as mudanças ocorram a partir de nós e em nós, de dentro para fora, para que possamos atingir aos que nos rodeiam. (1993, p.18)

Assim, a rede municipal de ensino de Getúlio Vargas pela primeira vez estava rompendo com uma tradição pedagógica comum à maioria dos órgãos de ensino, construindo reflexões sobre outro método de condução do processo político-pedagógico. Marques contribui na perspectiva emancipatória observando:

O sentido radical da educação emancipatória realiza-se no enfrentamento prático da questão dos valores e da questão de coordenação dos planos para a ação coletiva, da formação da vontade política. Os valores que fundamentam as convicções, as preferências e atitudes e cimentam as ações coletivas, constroem-se, numa situação de opressão e de comunicação distorcida, a partir dos desejos reprimidos ou bloqueados, das ilusões e frustrações, da dependência e submissão, da indignação coletiva e das revoltas. (1996, p. 119).

O enfrentamento com a estrutura do ensino público municipal remeteu os protagonistas - até esse momento os professores e Secretaria Municipal de Educação – a se observarem e investigarem a própria prática na relação com outras práticas. O projeto

²³ “Una situación conflictiva y presionante que necesita solución. (Tradução nossa).

político-pedagógico²⁴ assumiu o caráter de orientador de balizador e legitimador de decisões coletivas.

Os princípios, os objetivos e as metas eleitos tornaram-se referência para todas as escolas municipais e para a Secretaria Municipal de Educação. Para chegar a essa sistematização, entendida pelo coletivo dos professores como provisória, muitos encontros foram realizados. No percurso, constantemente era manifestada a preocupação de serem respeitados os acordos e de se concretizar democraticamente o processo. Além disso, nos momentos de reflexão sobre o feito percebia-se a angústia no modo de lidar com tudo que estava em andamento, pois havia indicadores, não modelos a serem seguidos. Também na reflexão da professora Sandra Betiatto podem ser observadas quais eram as indagações e possibilidades:

O que mudar com os meus alunos em minha prática diária?
 O que mudar para tornar o estudo e a escola mais significativos?
 Por onde começar? A busca das respostas a tais perguntas nos levava a uma profunda reflexão. (1993, p. 01)

O ato de pensar, discutir, decidir, elaborar coletivamente os princípios, objetivos e metas contribuiu para intensificar o compromisso com um ensino público de qualidade e emancipador. Como decorrência do processo participativo e diante da relevância político-pedagógica na RME, apresento os seus princípios, os objetivos e as metas:

a) Princípios²⁵

- Participação
- Diálogo
- Construção do conhecimento
- Coletivo e união
- Democracia
- Relação teoria e prática
- Amor

²⁴ A construção e vivência, bem como o sentido do projeto político-pedagógico na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, serão abordados posteriormente na relação com o processo participativo.

²⁵ Naquele momento os professores chamaram de “princípios”. Não se sabia muito bem se eram princípios, conceitos, pressupostos, porém havia a compreensão de que o processo deveria estar ancorado em alguns núcleos e que isso, de certa forma, contribuiria para a unidade pedagógica da RME. Neste trabalho, apoio-me Lück para definir princípios como “linhas orientadoras da ação, que definem uma postura e uma forma de agir que extrapola a própria ação”. (2006-b, p. 107).

- Transformação
- Desejo
- Criticidade
- Qualidade
- Cientificidade

Sentindo a necessidade de melhor entender o que significavam, teoricamente, os princípios, os professores fizeram diversas leituras e debates. Transcrevo a seguir fragmentos do que representou, na época, o entendimento dos professores acerca de alguns princípios:

Participação: Acreditamos que a participação é indispensável para um ensino de qualidade. Através dela, buscamos a responsabilidade, pois só se sente responsável aquele que participa. Buscamos também a integração de toda a comunidade escolar, através do desenvolvimento do espírito de ajuda mútua e de solidariedade, num crescimento conjunto, que evita a discriminação e pressupõe o respeito permanente pela idéia da maioria.

Diálogo: É a ponte que une as pessoas, é o veículo para socializar conhecimentos e permitir o crescimento de cada um. É indispensável no ambiente escolar, pois quem se utiliza dele estará aberto para ouvir e falar. Só acontece se todas as pessoas envolvidas no processo educativo se dispõem a ele, deve estar presente em todos os momentos da prática pedagógica, ou seja, na ação do professor junto à escola, envolvendo pais, alunos e professores.

Construção do conhecimento: Acontece no coletivo, através da descoberta, da experimentação, do levantamento de hipóteses e de sua reformulação. O professor deve investigar, questionar, para que o aluno crie e descubra, deve propiciar condições e recursos que permitam à criança construir o seu pensamento. De maneira alguma o aluno deve receber o conhecimento pronto. O aluno deve ser respeitado na sua individualidade de acordo com o seu ritmo. Precisamos conhecer os estágios de desenvolvimento da criança, as suas possibilidades e limitações.

Coletivo e união: Sabendo-se que as pessoas não se desenvolvem sozinhas, consideramos a integração da comunidade escolar, nas atividades desenvolvidas na escola, tanto em âmbito pedagógico como administrativo, um instrumento indispensável para que aconteça o crescimento mútuo e coletivo dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A coletividade gera o respeito às individualidades, à participação, à troca de idéias que resultará na formação de um grupo capaz, crítico e participativo. Trabalho coletivo implica comprometimento. É por nós que deve começar a passar a idéias de que a união faz a força e de que o povo, quando for unido, sofrerá menos e conquistará muito mais coisas no mundo. Em qualquer ramo que se trabalhe, onde há união, há força, luta, ânimo. A história do mundo será alterada com as pequenas mudanças do nosso mundo. Tudo é interligado, e nós fazemos parte de todo o universo. E não somos sós: nossos atos também fazem o mundo sofrer conseqüências positivas e/ou negativas.

Democracia: A existência de uma escola democrática pressupõe direitos e deveres. Todos os envolvidos no processo pedagógico (professores, pais, alunos, diretores e coordenadores...) devem ter direito à cidadania e à autonomia, o que lhes garantirá a possibilidade de participarem, de decidirem e de serem valorizados, mas também exigirá deles o cumprimento dos deveres que esses direitos coletivos carregam no seu bojo. Valorizando o ser humano e respeitando as individualidades, criando momentos de discussão, debates e diálogos com propostas participativas e de decisões, levando em consideração a opinião de todos e aceitando a decisão da maioria, criaremos pessoas responsáveis, compreensivas, conscientes e democráticas. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 17).

Os professores, à medida que estudavam e discutiam, escreviam sobre a compreensão elaborada. Foi, de fato, uma construção do próprio grupo, e eles se sentiam produtores. Concomitantemente, procuravam desenvolver práticas pedagógicas junto aos alunos e comunidade orientadas pelos mesmos princípios. O desafio maior dessa proposta foi concretizá-la no cotidiano diante complexidade da estrutura de poder existente na sociedade e no próprio sistema de ensino.

b) Objetivos

- Buscar uma melhor qualidade de ensino na rede municipal, para que todos os envolvidos no processo consigam conquistar a verdadeira cidadania.
- Lutar por uma escola democrática, onde, coletivamente, os diversos segmentos da comunidade possam discutir e organizar o projeto comunitário necessário às expectativas e às condições de vida da população.
- Construir coletivamente um projeto político-pedagógico comprometido com a realidade concreta e vivida pelas classes populares.
- Promover o aperfeiçoamento e a atualização dos professores que atuam nas primeiras séries da escolarização, para definir princípios teórico-metodológicos que embasarão a ação pedagógica do processo educativo.
- Socializar conhecimentos e experiências pedagógicas em diferentes instâncias, analisando e teorizando-os num processo de ação/reflexão/ação.
- Analisar os pressupostos teóricos que sustentam o processo de alfabetização do sujeito, relacionando-os com a prática pedagógica concretizada na rede municipal de ensino, a fim de garantir, com êxito, a permanência da criança na escola.
- Resgatar as raízes culturais das comunidades, valorizando a identidade étnica construída com os outros ao longo do processo histórico.
- Discutir e organizar uma proposta de educação infantil da rede municipal de ensino. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 27).

Metas

- Formação de grupos de estudos envolvendo todas as escolas municipais através de pólos.²⁶
- Aperfeiçoamento e atualização dos professores que atuam na rede municipal de ensino em cursos, palestras, fóruns e seminários.
- Elaboração do projeto político-pedagógico. Autonomia para as escolas construírem os seus projetos.

²⁶ Os pólos de estudo foram organizados objetivando o encontro dos professores (quinzenal ou mensal) para estudos, debates e teorizações em torno do processo pedagógico. Em 1993, a rede municipal de ensino contava com 45 escolas, das quais 41 estavam localizadas na zona rural. Na organização dos pólos foram consideradas a proximidade geográfica, a facilidade de acesso aos professores e a existência de classes multisseriadas. Na zona urbana, cada escola formou um pólo. De 1993 a 1996 houve reformulações na organização dos pólos em razão da nucleação escolar, uma política criada pelo governo do estado. É um sistema de convergência de escolas pequenas de classes multisseriadas que tinham poucos alunos para uma escola maior, seriada, com transporte escolar gratuito. Os pólos de estudo consolidaram-se no processo pedagógico e estão presentes até este momento.

- Produção e divulgação de materiais didático-pedagógicos.
- Organização de um documentário sobre o município de Getúlio Vargas.
- Definição de uma proposta pedagógica para a educação infantil.
- Reorganização do processo pedagógico desencadeado pelo grupo da Secretaria Municipal de Educação.
- Democratização do processo de eleição para diretores das escolas municipais.
- Criação da função de coordenador pedagógico nas escolas municipais da zona urbana.

As inquietações e desejos dos professores, revelados, entre outros momentos, nos pontos positivos, negativos e nas propostas, foram permeando os princípios, os objetivos e as metas. Propostas produzidas no seio do coletivo qualificam o processo participativo. Ferreira assim se refere a propostas dessa natureza:

Trata-se de valores eleitos pelos atores/sujeitos participantes das ações. Trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem tanto o destino da instituição e o destino quanto o de homens e mulheres que irão formar (...) é o sentido unitário que garante a verdadeira qualificação e a conseqüente humanização e promoção humana. (1998, p. 111).

Os indicadores (princípios, objetivos e metas) tornaram-se base para ações a curto, a médio e longo prazo, inclusive para além do tempo cronológico da administração em vigência, o que geralmente é secundário no plano dos gestores, principalmente quando se trata do campo da educação.

Os sujeitos envolvidos num planejamento participativo comprometem-se com um processo de reflexão sobre o feito pedagógico e com o coletivo; aprendem a lidar com as diferenças e com os conflitos; criam mecanismos para resolver situações que fazem parte do movimento; qualificam a prática pedagógica na relação com os outros e intensificam o compromisso com um projeto educativo transformador.

O planejamento é um ato político e essencialmente formativo. Na perspectiva crítica da educação, o ponto de partida são os sujeitos e o contexto social, cultural e histórico em que estão envolvidos. Para Rays, “o planejamento da ação pedagógica é um ato processual e dialético – em que o mundo educacional e o mundo social não se separam jamais – no qual se espera do educador coerência entre o seu pensar e o seu agir”. (1996, p. 122).

O fato de planejar participativamente alguns eixos na rede municipal de ensino legitimou, sobretudo, independentemente do tempo e das pessoas, o poder da participação, pois todas as escolas, nos seus lugares e juntamente com sua comunidade, constituíram o seu próprio projeto político-pedagógico discutindo o sentido da escola. Sobre o sentido da escola, Craidy destaca:

A escola é o último espaço público de convivência com que a infância e a adolescência contam, já que os outros espaços coletivos ou são muito caros, e, por isso, de acesso apenas a alguns, ou são perigosos, como é o caso das ruas e praças. Há, portanto, que se recuperar o sentido da escola enquanto lugar de relação com o saber e de relação com os outros, lugar de aprender a aprender e de aprender a conviver, o que em última instância, são dimensões de um mesmo processo, já que o outro é fonte de descoberta de si mesmo. (2002, p. 12).

Acreditava-se, na época, que, se o processo conseguisse legitimar pela prática os seus princípios, os objetivos e as metas, o próprio movimento garantiria a continuidade, independentemente da troca ou não do partido político nas administrações seguintes. Os professores estavam envolvidos, mas isso não era suficiente, nem mesmo seria coerente com o processo participativo desejado se somente os profissionais da educação fossem os atores da construção e vivência de uma política de educação para o ensino público municipal. Fleites observa que

a possibilidade de todos os membros de um grupo ou comunidade de estar informados, opinar e o mais importante, de decidir sobre os objetivos, metas, planos e ações, em cada uma das etapas do processo, será o indicador autêntico da participação. (1996, p. 19.).

Antes mesmo da aprovação da Lei de Diretrizes e Base Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as escolas municipais de Getúlio Vargas em 1994, considerando os acordos coletivos e suas peculiaridades, viabilizaram momentos de discussão junto aos diversos segmentos da comunidade. Além dos pais, grupos organizados da comunidade, como pastorais, sindicatos, diretoria de igrejas, foram convidados para ajudar a repensar a escola, para discutir o seu sentido na comunidade e no processo histórico. Ao se manifestar sobre a participação da comunidade na elaboração e vivência do projeto político-pedagógico, Veiga assim refere:

O projeto político-pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica. Articular não só a comunidade escolar em torno do projeto político-pedagógico, mas manter o elo com a comunidade articulando-se às propostas comunitárias, fortalecendo a práxis. Construir o projeto político pedagógico na concepção emancipatória da educação significa trilhar novos caminhos com coragem, consciência crítica e muita esperança de uma escola melhor para todos. (2003, p. 62-63).

A RME, com o seu processo participativo de construção do projeto político-pedagógico, antecipou-se ao estabelecido pela LDBN 9394/96, em especial, no que diz respeito aos estabelecimentos de ensino, no artigo 12. O inciso I deste artigo determina a elaboração e execução da proposta pedagógica; o inciso VI, a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola, e o inciso VII, a informação aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da sua proposta pedagógica.

A diferença está na razão e no modo de concretizar as determinações. A decisão de construir com os pais e segmentos da comunidade o projeto político-pedagógico emergiu das convicções dos protagonistas, por entenderem o sentido e representação do coletivo no processo escolar e na democratização do ensino público, não nas exigências legais e em encaminhamentos externos, pois com certa frequência observamos que muitos projetos em escolas têm seu endereço nos arquivos e armários, não na prática cotidiana.

Os pais e segmentos da comunidade, como os professores no início de 1993, também se surpreenderam com o convite para debater a escola e seu sentido, pois ainda não haviam vivenciado essa experiência na educação escolar. Os pais “serviam” a escola nos momentos de fazer promoções, consertar vidros das janelas e fechaduras das portas, limpar/roçar o pátio para começar o ano letivo; em muitas situações, compareciam na escola apenas para ouvir dos professores reclamações sobre seus filhos ou para participar de promoções sociais.

Os atores sociais (pais dos alunos) das comunidades rurais, em grande parte pequenos agricultores e agregados, muitos analfabetos, de modo muito simples e com voz estremecida, diziam: “A escola tá boa”; “Nós não sabemos, quem sabe é a professora e a Prefeitura”; “O que a professora fizer está bem feito”; “O estudo é o que a gente pode dar para os filhos e que ninguém tira, então a escola não pode faltar”. Revelando a submissão ao saber da professora e do poder público, eles entendiam que o saber que construía no cotidiano da vida não tinha importância para a escola onde os filhos estudavam. A princípio, a escola poderia continuar assim. Mesmo da forma como a escola se encontrava, não poderia faltar na vida dos filhos, e a

ela confiavam o futuro destes. Por outro lado, encontraram no espaço da escola a possibilidade de manifestarem preocupações sobre a precariedade das estradas, sobre a política agrícola, que não contemplava os pequenos agricultores, e sobre o restrito acesso à saúde.

Com a mediação da professora, houve o enlace das preocupações cotidianas com o sentido da escola. Desafiados pela professora, os pais e demais participantes relataram como era a escola da sua época, mesmo que, para alguns, a permanência na instituição de ensino tenha sido de curta duração e, para outros, nem tenha havido essa oportunidade.

As falas sobre as experiências vividas na escola recaíram na relação com a professora (punição), no cuidado com a limpeza (lustravam o assoalho, buscavam água longe da escola, tiravam os calçados para entrar na escola, roçavam as proximidades da escola...) e na tabuada decorada. No diálogo, a professora problematizou: Será que a escola de hoje dá conta da vida ali fora? O que os filhos estão aprendendo ajuda na lida da lavoura, nas coisas do dia-a-dia? Houve silêncio por alguns instantes. Então, um dos participantes disse que era importante na escola aprender mais sobre a vida.

Com os pais e segmentos das comunidades, assim como ocorrera com os professores, também se estabeleceu o compromisso de, pelo processo participativo, qualificar o ensino público municipal e colaborar para a emancipação dos sujeitos que moravam em diferentes localidades do município. A maioria dos getulienses, principalmente os da zona rural, não tinha interlocução com a escola nem com a administração municipal. Assim, nos encontros, por intermédio da escola, passaram a manifestar suas concepções e o sentido da escola. Além disso, aproveitaram a escuta para apresentar necessidades relativas à sobrevivência cotidiana, como condições de saúde pública e de infra-estrutura das estradas que utilizavam para a locomoção e transporte de produtos agrícolas até a sede municipal, onde se localizavam os postos de recebimento, entre outros, a cooperativa.

Na escola os professores e a Secretaria Municipal de Educação foram os escutantes dos pais e dos demais segmentos da comunidade. “A escola ouviu”, porém só a escuta não era suficiente diante das falas e do ato de confiança constituído. Houve dois encaminhamentos: a secretária municipal de Educação socializou com o prefeito as questões que emergiram dos segmentos e o compromisso que estava se desenhando entre as partes e o poder público, e a escola, na sua especificidade, foi planejando e efetivando as ações pedagógicas e administrativas.

Os encontros com os pais, professores e segmentos da comunidade foram acontecendo, alguns na própria escola, outros como seminário no salão paroquial de

comunidades-pólos e outros, ainda, na sede municipal. Nesses se reuniam grupos representativos de pais para discutir questões do âmbito escolar (planejamento, socialização de experiências e avaliação das práticas desenvolvidas).

A criação e efetivação de seminários representaram, pedagogicamente, um momento importantíssimo na *travessia* da rede municipal de ensino. Por meio deles, os participantes planejavam, socializavam e avaliavam as experiências desenvolvidas nas escolas municipais, como também estudavam temáticas relativas ao processo educativo em andamento. Destacam-se os seminários anuais realizados por regiões na zona rural (comunidades-pólo) e por escola na zona urbana, nos quais havia a participação do corpo docente, pais, segmentos organizados da comunidade, Secretaria Municipal de Educação e assessoria, assim como, em alguns momentos, do prefeito municipal.

Num dos seminários de socialização das práticas pedagógicas realizado no salão paroquial de uma das comunidades-pólo, um pai pediu licença ao prefeito para dizer o que pensava. Tirando seu chapéu de palha, ele declarou: “To indo na escola do meu filho para aprender. Estudamo nas reuniões, ajudamo na matemática. Hoje sou outro. Queria sabe do senhor se a amarelinha²⁷ só vai passar na comunidade na próxima eleição, porque pra sair com o milho é muito sofrido”. O prefeito cochicou com a secretária da Educação perguntando: “O que vocês estão fazendo nas escolas?”

O processo participativo, mesmo que principiante, já demonstrava sua legitimidade para além das paredes da escola. Questionar o Executivo em público sobre o modo de administrar o município, naquele momento, foi um ato de coragem, de emancipação, uma mostra de que é possível tecer redes por meio da educação escolar. O termo “participação”, etimologicamente, origina-se de *participatio*, do latim *pars + in + actio*, correspondendo a “ter parte”, “fazer parte”, “tomar parte” dos processos coletivos. Esta “parte” implica a relação com a totalidade e das partes entre si com o todo; ter parte na ação implica ser responsável pela ação e, ao mesmo tempo, ter consciência de que não representa o todo da ação, mas está integrado com as outras partes.

O que estava acontecendo, em razão do processo participativo na rede municipal de ensino, surpreendia a Secretaria Municipal de Educação e o próprio Executivo, exigindo práticas diferenciadas de épocas anteriores. Os professores sentiam-se parte e, ao mesmo tempo, falavam que tudo isso exigia muito no trabalho cotidiano. Portanto, concretizava-se junto à comunidade escolar, mesmo sem muito entendimento, um dos princípios pedagógicos

²⁷ Quando o pai referencia a expressão “amarelinha” refere-se à “patrola” (máquina).

muito discutidos teoricamente, que é a contextualização. A contextualização descortina o cotidiano dos alunos, dá sentido ao saber produzido pela humanidade no decorrer da história, desafia o professor como um dos sujeitos do processo de ensinar e de aprender para lidar com a diversidade, buscar a cientificidade, constituir processos que respeitem a identidade cultural dos grupos e o próprio desenvolvimento da pessoa nas diversas dimensões.

Esse princípio pedagógico para a rede municipal de ensino de Getúlio Vargas foi o ponto de partida para a elaboração do projeto político-pedagógico de cada instituição escolar, assim como da SMEC. O fato de as escolas construírem e vivenciarem participativamente o projeto político-pedagógico é entendido como mais uma das representações pedagógicas do processo participativo no ensino público municipal. Ao projeto foi conferido o poder e, como diz Benincá, “um projeto educativo, construído de forma participativa, passa a ser o local de moradia do poder” (1994, p. 27).

O projeto político-pedagógico de natureza participativa, na *travessia* da RME, repercutiu na prática de *sala de aula*. A insatisfação dos professores com relação à falta de autonomia no planejamento, na ação da aula e no processo de avaliação da aprendizagem revelou-se nos pontos negativos e nas propostas²⁸. A decoreba, a elaboração de textos com um número de linhas determinado, a abordagem de conteúdos sem relação com o cotidiano vivido, os desenhos acabados, as provas que chegavam prontas à escola..., agora, tornavam-se objeto de reflexão para serem recriados exigindo outras práticas dos docentes e dos dinamizadores da SMEC. Não era mais possível, então, permanecer no discurso. A palavra, o pronunciamento, para a maioria dos professores e para os dinamizadores, tinha adquirido compromisso com o processo desejado.

O entendimento e a concepção da situação acerca da prática podem ser ilustrados com as palavras das professoras: “Não aprendemos isso nos livros; nos livros encontramos algumas explicações para isso”. “Não sabemos mais nada”, “Era mais tranquilo, melhor, trabalhar de maneira tradicional” (GETÚLIO VARGAS, 1995). Também se questionavam sobre o quê, de fato, haviam ensinado, confrontando-se com os princípios, objetivos e metas eleitos coletivamente no início de 1993.

Mesmo encharcados de conflitos, muitos professores colocaram a vida do aluno como ponto de partida no processo de ensinar e aprender, o qual conquistou lugar e tempo na sala de aula. O cotidiano vivido foi relacionado com os saberes científicos construídos pela humanidade e com outras realidades. Com essa prática, outro ponto do ensino municipal foi

²⁸ Já ilustrados no Quadro II “Pontos negativos do cotidiano da rede municipal de ensino”, p. 53 e no Quadro III “Propostas para a rede municipal de ensino”, p. 54.

rompido, mesmo sem muita clareza do que tudo isso representaria posteriormente, com o provisório ocupando o lugar do acabado; o coletivo, do individual; a diversidade, da homogeneidade.

Para efetivar aulas com essa perspectiva foi necessário envolver pessoas-fontes das comunidades, consultar documentos históricos, realizar visitas a diferentes espaços, construir com os alunos atividades significativas, bem como exigir do poder público investimento em recursos didático-pedagógicos. A força do processo participativo e da sua dimensão pedagógica determinou a aquisição pelo Município de um bom acervo bibliográfico, desde livros de literatura infanto-juvenil até assinaturas de periódicos (revistas e jornais). As escolas que ficavam distantes geograficamente da sede municipal, via ônibus, recebiam uma edição semanal de um jornal de nível nacional e um de nível local. Muitos alunos e pais, até este momento, não tinham tido acesso a nenhum tipo de jornal e revista. Para estudo dos professores, houve a destinação de revistas e livros pedagógicos, que ficaram lotados nos pólos de estudo, com rotatividade junto aos professores; mais tarde, foi criada na SME a biblioteca pedagógica da rede municipal de ensino.

Conseqüentemente, as ramificações do processo participativo, impregnadas de esforço e compromisso dos docentes, do poder público e de diversas comunidades escolares, puderam ser percebidas também nas produções dos alunos, as quais são representações pedagógicas²⁹. No processo de investigação, Sarmiento (2000) chama-as de “productos da acção”. No contato com tais produções é possível perceber singularidades históricas e culturais, saberes e criatividade; podem ser objeto de reflexão e de teorização dos professores para perceber o processo ensino- aprendizagem em ação.

Desestruturar o estável, por mais que seja um desejo, continua sendo um dos maiores desafios da docência, porque movimenta o que supostamente já está “aprendido”, colocando o sujeito em estado de incerteza. A reflexão e teorização, bem como o registro sobre a prática, são núcleos evidenciados como determinantes na dimensão pedagógica do processo participativo.

Diante da fermentação do processo participativo, os nós pedagógicos apareceram imediatamente endereçados à Secretaria Municipal de Educação, entre eles: Como dinamizar um processo de natureza participativa na rede municipal de ensino? Como o poder público daria conta das exigências desse processo, tanto em questões materiais quanto de práticas

²⁹ No capítulo 4 abordaremos a aula, bem como as produções dos alunos como mais uma representação pedagógica do processo participativo na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas.

coerentes com os princípios eleitos? O que seria necessário para esse processo ter longevidade e legitimidade pedagógica? Como as resistências seriam trabalhadas?

Uma das decisões da Secretaria Municipal de Educação foi constituir um grupo que abraçasse o projeto e que se desafiasse a estudar e formar-se no próprio feito pedagógico, diferentemente de ser uma equipe que apenas reproduziria idéias e orientações descoladas do cotidiano vivido e necessário.

Geralmente, a formação de equipes em administrações dos diferentes níveis tem como critério a filiação no partido do governo; porém, em Getúlio Vargas, na ocasião, não ocorreu assim. A secretária de Educação, pela sua trajetória partidária no município e respeitabilidade, conseguia obter apoio às ações levadas para o debate com o prefeito e secretários municipais. Assim, ainda que houvesse muitos questionamentos por parte de filiados sobre esse encaminhamento, foi possível assegurar a organização do grupo sem o atrelamento total ao partido então no governo.

Assim como os professores, em vários momentos o grupo dinamizador da SMEC sentiu-se frágil diante do processo. A reafirmação dava-se nas conversas entre os pares, principalmente em reuniões semanais com a assessoria, nas reflexões sobre a própria prática e sobre as contradições do processo, no entendimento teórico das questões que emergiam na *travessia* e, mais, no desejo de o ensino público municipal ter um projeto diferenciado.

Em processos participativos é preciso preocupar-se com o modo de dinamizar, o que exige conhecimento sobre o contexto em que a ação acontece, sobre o antecedente do grupo, sobre as necessidades e relações que os atores estabelecem na construção do processo. O movimento do processo é objeto de reflexão e teorização permanente. O grupo dinamizador surge como uma necessidade e como uma das ramificações da gestão democrática.

O grupo dinamizador, de início formado por orientadores pedagógicos (chamados até o momento de “supervisores”), coordenadores dos departamentos (Cultura, Merenda Escolar, Expediente e Administrativo) da SMEC, secretária municipal de Educação, secretária adjunta e coordenadora pedagógica, assumiu a função de mediador do processo pedagógico. Nesse processo, precisou ser prudente para conseguir fomentar o processo participativo e, ao mesmo tempo, articular os desejos, as exigências legais e as necessidades com as possibilidades.

Para tanto, tornou-se necessário colocar-se no lugar de escutante, pois, como foi debatido em outras ocasiões, o antecedente ratificava uma prática de discurso *de falar para* alguém, porque a própria formação era permeada por outra concepção de gestão, além das práticas junto às escolas municipais, que se caracterizavam por “supervisão”. O grupo dinamizador precisava redimensionar a concepção político-pedagógica da sua própria função

diante do processo participativo e das práticas de acompanhamento existentes na RME, que se caracterizavam, como já referenciado pelos professores, como autoritárias e descontextualizadas.

Escutar os “supervisionados” implicou, portanto, uma atitude de humildade, gerando um outro compromisso, não apenas de mudança de algumas ações, mas de consciência com relação ao compromisso existente com o mundo, com os homens deste mundo e, especificamente, com o processo educativo construído nas relações. Sobre o sentido da fala e da escuta, Paulo Freire observa:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (1997, p. 127-128).

O depoimento da professora Sueli Romanoski exprime o quanto a relação de escuta e de fala contribui para a emancipação dos sujeitos do processo: “Antigamente, víamos a SMEC como sabedora de tudo, só elas, nós obedecíamos quietinhas sem questionar, sem nos posicionarmos em nada, nem sugerir, nem contar como fazíamos com nossos alunos. Hoje temos, voz e vez”.(GETÚLIO VARGAS, 1995).

Mesmo com avanços, as escolas, em algumas situações, apontavam ações do grupo dinamizador (GD) distanciadas dos núcleos fundantes do processo participativo; às vezes, os componentes do GD ressentiam-se com as avaliações feitas pelas escolas com relação às suas práticas e observavam: “Com tudo o que fizemos, ainda não acertamos? O que precisamos fazer?” As percepções eram socializadas e teorizadas nos encontros semanais³⁰ com o acompanhamento da assessoria técnico-pedagógica. Os estudos tratavam de questões cotidianas do processo na relação com pressupostos teóricos.

No processo participativo, podemos destacar que os desencontros, as necessidades e os desafios emergem do próprio movimento, não de uma ou de outra pessoa. É necessário observar que o movimento da participação carrega duplo significado: pode ser, para alguns, *solução* e, para outros, *problema*.

³⁰ O grupo conquistou junto à administração municipal a institucionalização de expediente interno (não atendimento ao público).

Os grupos que concebem a participação como *solução* geralmente são os que estão isentados de voz e de vez, que estão à parte; estes compreendem que a participação é uma possibilidade para reverter a situação em que se encontram. Para tanto, o ponto de referência para a concretização de um processo participativo são as necessidades, as situações pressionantes, as insatisfações, o desejo de ultrapassar o estado de objeto. O processo precisa ser refletido na relação com o poder que inscreve os grupos nos seus lugares. O movimento participativo procura redistribuir o poder. (LEVINSKI, 2000).

Ainda, aqueles que vêem a participação como solução em determinados momentos revelam medo do próprio processo, questionando as conseqüências advindas da posição do outro grupo. Procuram compreender e lidar com a complexidade do fenômeno, sair do *à parte* para chegar a *ser parte*. No processo de mudança, essa *travessia*, que implica sair da condição em que o sujeito se encontra para outra condição, é movediça, incerta, mas essencialmente formativa, sobretudo porque revela o modo de enfrentamento, exigindo constante reflexão entre os pares que fazem parte do coletivo.

Freire, num dos seus escritos, destaca a representação desse processo:

Esta superação não pode se dar, porém, em termos idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõem, tenham, neste reconhecimento, o motor da sua ação libertadora. (1987, p. 35 - grifo do autor).

O processo participativo, na perspectiva da *solução*, exige dos envolvidos a reflexão sobre a própria prática, no sentido de mapearem e analisarem as relações que estão sendo estabelecidas diante das intenções, princípios e ações que alinhavam o conjunto do processo. O processo é moroso e repleto de avanços e recuos, o que, para o grupo que o concebe como problema, é motivo de descrença e de questionamentos.

No interior do grupo que defende a participação como *solução* podem ocorrer práticas que reproduzem o contexto e as relações que justificaram a busca de um processo participativo. A tendência pode ser de efetivar uma pseudoparticipação, de não reconhecer a incoerência e, até mesmo, de entender que isso é “natural” e necessário na vivência do processo participativo. Emerge dessa situação a necessidade de entre os pares

problematizarem, refletirem e dialogarem sobre o “feito” na relação com o projeto educativo desejado e com os núcleos fundantes que justificam e orientam a participação como *solução*.

O processo de participação, quando vivido, promove a solidariedade, a cidadania; fomenta a alegria, o sonho, a convicção e a esperança de que os homens e mulheres, com suas relações, podem entrelaçar coletivos e tecer um mundo menos desigual e mais humano. Na complexidade dessa vivência os envolvidos fazem-se e refazem-se processualmente, contribuindo para a conscientização, que é um processo contínuo e dinâmico, que se expressa na ação, supõe ação coletiva e um contexto de referência. Para Maria Luiza Souza, “esse processo pode ser mais ou menos desenvolvido, não importa; o fato é que ele existe, e é a partir da realidade em que ele se encontra que se podem considerar as ações a serem desenvolvidas como conscientes, capazes de assumir um caráter educativo em função do processo de participação”. (2004, p. 90).

Simultânea e colada à participação como solução há a participação como *problema*. Nessa perspectiva, no discurso defende-se o processo participativo como solução, porém há a sua negação na prática cotidiana.

Veladamente, existem preocupações com o movimento da participação que ultrapassam a “convocação”, a “consulta”, que surge da base, do coletivo, e pretende redistribuir as relações de poder, sobretudo as que impedem o processo de emancipação. Nesse sentido, Fleites e Puing definem a participação como “um processo activo encaminado a transformar las relaciones de poder y tiene como intención estratégica incrementar y redistribuir las oportunidades de los actores sociales de tomar parte em los procesos de le toma de decisiones” (1986, p. 69). O núcleo principal que diferencia a participação como solução e a participação como problema são os princípios que sustentam os projetos de mundo desejados e que orientam as práticas dos grupos.

Do ponto de vista do grupo que concebe a participação como problema, o cenário, que estava harmonicamente estruturado e funcionando normalmente, com o processo participativo passa a ser questionado, provocando incertezas. Os seus interesses e preocupações particulares são trabalhados para serem assumidos pelos segmentos da sociedade, contrapondo-se à natureza do movimento, que se ancora na participação como solução, pois os sujeitos, na reflexão sobre as contradições sociais que os envolvem, são provocados a entendê-las, a tomar posições e a organizar estratégias de enfrentamento. Isso incomoda e, como reação, a tentativa é de enfraquecer e fragmentar o movimento da participação, com o objetivo de preservar o que já consolidou o poder existente, pois a prática participativa

descentraliza, podendo provocar outro movimento. Segundo Freire, o que interessa “é a permanência delas em seu estado de imersão”. (1987, p. 97).

O processo participativo é conquistado na complexidade do cotidiano, contrapondo-se a algo “dado”, “concedido”; exige compreensão sobre o próprio processo e sobre o contexto social em que este se concretiza. Assim, a participação está ancorada numa série de aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais, que criam espaços de possibilidades e obstáculos, o que, como já foi dito, para alguns, é *solução* e, para outros, *problema*.

Para aprofundar a reflexão acerca dos limites e das possibilidades do processo em andamento, em 1994 foi constituído o I Fórum Municipal de Educação. O evento evoluiu em nível regional e estadual e em 2007 completou a na nona edição de âmbito nacional. O foco de abordagem dos fóruns origina-se da vivência no processo, das questões educacionais emergentes e das avaliações que os participantes realizam sobre o próprio evento. No decorrer dos anos o fórum foi assumindo diversas funções, algumas simultâneas: o caráter de principiante no debate de temáticas significativas; de intermediário, no que diz respeito a questões em ação e, também, de aglutinador de propostas.

O planejamento e execução constituíram-se diferentemente. No início, a SMEC coordenava; em outras ocasiões, empresas que realizam eventos foram contratadas e, nos últimos anos, a SMEC e comissões da RME estão reassumindo a realização do fórum. Destaca-se que, além dos profissionais da educação, há espaço no evento para a participação dos pais e de movimentos organizados do município.

O fórum já faz parte da política de formação continuada da rede municipal de ensino. Há um investimento financeiro significativo do poder público, visto que os professores municipais e monitores são isentos do pagamento das inscrições. Quanto aos professores de outras redes de ensino que atuam em escolas no município, recebem um desconto na inscrição.

Os momentos de reflexão e discussão com outros coletivos num processo participativo permitem aos sujeitos socializarem idéias e práticas, ultrapassando o seu território cotidiano, e ampliarem a rede junto com outros que buscam projetos de natureza emancipatória. Além desse sentido, o intercâmbio com outros coletivos colabora para a legitimação dos processos educativos locais. Os alinhavos desses pontos que se ramificam em diferentes tempos da *travessia* constantemente são avaliados pelos protagonistas, tendo como núcleo as práticas na relação com as intenções, com os princípios e com as condições reais de desenvolvimento.

Na segunda metade de 1996, cada escola, juntamente com a SMEC e assessoria técnico-pedagógica, realizou um seminário para refletir sobre e avaliar o processo

desenvolvido desde 1993, quanto às conquistas e dificuldades. Também na oportunidade, os grupos manifestaram-se a favor da continuidade do projeto na RME com encaminhamento de propostas. Além do seminário, todas as escolas e entidades, na forma de relatório, analisaram a *travessia* de que estavam sendo protagonistas.

Dos relatórios elaborados em 1996 transcrevo percepções de alguns professores, as quais são entendidas como ponto de partida para novas reflexões:

- O envolvimento dos pais, alunos, professores, lideranças da comunidade e SMEC, só foi possível porque o gerenciamento do processo primava pelo compromisso com as mudanças sociais mais amplas. (Marta K. França).
- Toda a trajetória, o caminho que seguimos sempre se embasou nos princípios da participação, do diálogo e na busca constante dos pressupostos teóricos que pudessem elucidar o processo ensino-aprendizagem. (Marta K. França)
- Os problemas quando encaminhados para a SMECD precisam ser resolvidos com maior brevidade. (Marta França)
- Os alunos se desenvolveram como sujeitos críticos, ativos e participativos. (Sem identificação)
- Começamos pensar mais na nossa prática, aprofundamo-nos teoricamente, entramos em conflito, mas considero que os resultados até agora são bastante significativos”. (Adriana Pasa).
- O grupo perdeu muito com as trocas freqüentes da coordenação pedagógica na escola, pois faltou orientação no processo de construção da proposta pedagógica. (Sem identificação).
- O material didático-pedagógico encaminhado para as escolas auxiliou no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. (Sem identificação)
- Houve maior integração entre a escola e a comunidade e autonomia às escolas. (Sem identificação)
- Acredito que para que o grupo realmente seja um grupo, é necessário que as pessoas do mesmo, sintam-se comprometidas, engajadas no mesmo e no processo, porque acima de qualquer questão individual, está o compromisso com o coletivo, com o ensino municipal, com a educação. (Itamara Beledelli).
- O assessoramento da SMECD aos pólos de estudo foi fundamental. (Itamara Beledelli).

Os alinhavos orientados pelo princípio teórico-metodológico da participação foram demarcando o processo de atravessamento com diversos fios, cores, movimentos e atores. A rede municipal de ensino não era mais a mesma em 1996. O número de escolas multisseriadas havia diminuído com a emancipação do distrito de Floriano Peixoto e com a política de nucleação, que iniciou em 1994 na RME, totalizando 26 rurais e urbanas das 45 existentes em 1993. A nucleação é definida como um sistema de convergência de escolas unidocentes, nas quais apenas um professor trabalhava com as quatro séries primárias de uma região rural, para

uma “escola-núcleo”, com características próprias de organização e funcionamento, podendo estar localizada tanto na zona rural como na sede municipal.

O processo de nucleação iniciou-se com reuniões nas comunidades envolvendo pais e lideranças. Nos encontros apresentavam-se as possibilidades e as dificuldades vigentes e as que poderiam envolver posteriormente as escolas rurais. Na ata da SMEC nº 27/93 constatamos algumas razões que justificariam a implantação do processo de nucleação:

A nucleação trará benefícios para os alunos, pois os professores não precisarão mais lecionar para quatro ou mais turmas ao mesmo tempo (...); as escolas terão merendeira e servente, tirando essa tarefa dos professores; o governo do Estado fornecerá o transporte para alunos e professores; melhor qualidade de ensino para os alunos.

A nucleação assombrou os pais, pois o fechamento da escola contribuiria para uma possível saída dos filhos do campo e, mais, uma comunidade sem a escola, junto com a igreja, o campo de futebol, a cancha de bocha, o cemitério, o salão, não seria “comunidade”. Os professores que tinham de sair da comunidade onde moravam e trabalhavam, apesar de insatisfeitos com todas as tarefas que realizavam na escola, não concordaram com a proposta. Entretanto, mesmo com todo o debate e descontentamento de várias comunidades, a proposta foi implantada gradativamente nas escolas municipais da zona rural. Nesse processo, algumas comunidades movimentaram-se e “seguraram” a escola no lugar em que se encontrava. Apesar da força, do sentido e da representação do processo participativo, ele próprio não suporta e não resiste a todos os mecanismos de poder e a determinações externas e de nível global, como foi o caso da política de nucleação das escolas no estado do Rio Grande do Sul e no país.

Outros diferenciais também se apresentaram a partir do processo participativo iniciado em 1993. Os índices de repetência escolar diminuíram especialmente na primeira série do ensino fundamental³¹; as vozes não estavam mais silenciadas; as práticas de sala de aula começavam a romper com modelos predeterminados; os alunos deixaram de ser meros espectadores, assim como os professores e pais, passaram a protagonistas; os segmentos das comunidades faziam parte do processo escolar por meio da construção e vivência do projeto político-pedagógico; o planejamento das escolas e da SMEC representou as necessidades dos

³¹ Conforme boletim estatístico da SMEC, o índice de repetência escolar na primeira série no ano de 1993 era de 25% e, no final de 1996, foi reduzido para 18%.

envolvidos; cada escola construiu o seu projeto político-pedagógico; foi criado o Centro Integrado Renascer (CIR) para atender as crianças e adolescentes da classe desfavorecida em turno inverso à aula, e o Fórum de Educação já estava na terceira edição. Houve, ainda, a democratização do processo eleitoral para a direção de escola e a criação da função de coordenador pedagógico para as escolas urbanas; com estudos e assessoramento, os professores criaram a proposta de educação infantil e elaboraram as concepções de todos os componentes curriculares; as relações de poder nas diferentes instâncias começavam ser ressignificadas diante do processo participativo (administração municipal /SME, direção de escolas); a prática cotidiana passou a ser investigada e teorizada por meio de estudos e debates; espaços de formação continuada foram legitimados e ampliaram-se os recursos financeiros para o ensino público municipal.

Ressalto que esses feitos se constituíram no movimento contraditório da realidade vivida, de encontros e desencontros, de resistências e de abraçamentos. Poderíamos dizer que o processo na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, alinhavado pela participação, estava “engatinhando” e, como o ser humano, apresentava fragilidades e necessitava de apoio e respeito à condição em que se encontrava. Todavia, como disse uma professora, “o processo desenvolvido até aqui não tem volta”.

Num dos trechos do documentário “A trajetória do ensino público municipal em Getúlio Vargas: construindo um novo cidadão”, produzido no final de 1996, a secretária municipal de Educação, professora Cleonice P. Forlin, registrou o seguinte:

Essa caminhada na verdade, buscou a melhoria da qualidade de ensino das escolas municipais de Getúlio Vargas e, também buscou a construção de um novo cidadão. Foi uma caminhada válida. Espero que esse nosso processo sirva para outras equipes de Secretarias Municipais de Educação analisarem e em cima dessa análise possam fazer suas propostas, (...) que sirva como elemento de pesquisa e de motivação na construção de projetos políticos-pedagógicos em outros municípios. Acreditando termos feito a nossa parte e, da melhor forma possível, é que hoje estamos encerrando essas atividades à frente da SME, desejando que esse processo tenha continuidade para que não se transforme de novo, toda uma tarefa executada no decorrer dos quatro anos, em desperdício de recursos públicos.

Agora, uma “encruzilhada” a *travessia* continuaria na troca de administração diante de tudo o que fora discutido e realizado? De fato, os núcleos fundantes do processo participativo alinhavados pelas relações estabelecidas entre os sujeitos assegurariam a *travessia*?

Em outro tempo, outros pontos e outros alinhavos da *travessia*: o processo em xeque. Havia tensões e expectativas na rede municipal de ensino. A partir da metade do ano de 1996 o grupo de professores e da SMEC intensificou os debates e registro na perspectiva de o processo ter continuidade caso a administração da época não fosse reconduzida ao governo. Em outubro, os getulienses elegeram outros representantes para administrar o município. Ressalto que em diferentes âmbitos, na troca de administração (mesmo que o partido continue), é comum ocorrerem mudanças desde projetos em andamento até a troca de pessoas, principalmente aquelas que ocupam cargos de confiança do partido político e grupos que estão coletivamente organizados.

Naquele momento, nem a vivência de quatro anos no processo participativo nem o discurso da nova administração³² sobre a continuidade da trajetória garantiram tranqüilidade e credibilidade. Os discursos cotidianos, em diversas situações, são irresponsáveis, porque nem sempre aqueles que os enunciam os tornam verdadeiros. No entanto, Bourdieu explica que “[...] a manifestação pública num discurso ou num acto público constitui por si um acto de *instituição* e representa por isso uma forma de oficialização, de legitimação”. (2002, p. 165). O processo estava, portanto, em xeque.

Nos diferentes âmbitos, a troca de administração (mesmo que o partido continue) provoca dúvidas com relação aos projetos em andamento, ao destino das pessoas envolvidas, sobretudo daquelas que ocupam cargos de confiança do partido político e, ainda, se de fato o discurso do pleito eleitoral será concretizado.

Entre insatisfações, desejos, diferenças, convicções, desencontros e conquistas, a rede municipal de ensino constituiu-se diferentemente no processo participativo num tempo de 48 meses. Eram necessários outros alinhavos na *travessia*, sobretudo na relação com os novos gestores, pois nem sempre, e por várias razões, projetos de natureza participativa têm continuidade.

De modo geral, o primeiro ano de gestão das administrações públicas, especificamente no campo da educação, serve para diagnosticar e mapear o contexto de atuação. Todavia, para a rede municipal de ensino o ano de 1997 não poderia ser assim entendido. Era, sim, mais um ano da *travessia* iniciada em 1993 e que precisava consolidar alguns núcleos fundantes, ser compreendida na sua complexidade e buscar outros avanços diante das necessidades. Nesse contexto, à nova administração municipal, representada diretamente pela Secretaria Municipal

³² A nova administração municipal estava representada pelo PP (Partido Progressista), PFL (Partido da Frente Liberal) e PSDB (Partido Social Democrático Brasileiro).

de Educação, foi conferido um compromisso público de trabalhar entrelaçada aos segmentos das escolas e entidades, apontando para uma gestão compartilhada.

Para além de Getúlio Vargas, a gestão democrática da educação coloca-se como um valor consagrado. Ferreira reconhece sua importância como um “recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização”. (2001, p. 167).

As práticas de natureza participativa na rede municipal de ensino que se constituíram a partir do esgotamento de um modelo educacional em ação e que se caracterizava pela centralização do poder, pela comunicação verticalizada, pelo anonimato dos professores, pais e alunos, pela padronização no planejamento, entre outras, alinhavaram um outro modelo de gestão e de organização do trabalho pedagógico nas esferas macro (ensino público municipal de Getúlio Vargas) e micro (escolas e entidades). Este outro modelo, que busca e constitui o processo democrático, tem a participação como núcleo fundante. A participação dos professores, dos alunos, dos pais e dos segmentos da comunidade nos debates, nas reflexões, encaminhamentos e concretização de propostas é entendida, segundo Libâneo (2005), como o principal meio de assegurar a gestão democrática.

A renúncia do referido modelo assemelhou-se a mobilização dos educadores e de diferentes instituições e entidades organizadas realizada na década de 1980, que pautaram a necessidade de uma nova gestão da educação brasileira. Na Constituição Federal de 1988, art. 206³³, aparecem os princípios para orientar novas formas de organização e gestão da escola e do sistema educacional, pretendendo, em especial, nos incisos VI e VII, garantir padrão de qualidade e gestão democrática. Várias reformas no campo da educação, juntamente com as do Estado, evidenciaram-se no início desta década, no entanto só tiveram ramificação e abrangência no país na segunda metade dos anos 90. Incluímos nesse processo o Plano Decenal de Educação (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que nos artigos 14 e 15 prescreve princípios orientadores da gestão democrática. São estes documentos que referimos no capítulo três e que, associados a experiência do ensino público municipal, contribuíram para a consolidação e legitimidade do processo de democratização do sistema, da escola e da

³³ O Art. 206 da Constituição Federal de 1988, determina que o ensino será orientado a partir dos seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1989).

aula que vigorava desde 1993. Concordamos com Luce e Medeiros (2006) quando afirmam que não bastam as novas ordens da Constituição e conquistas sistematizadas em diferentes documentos se não houver a efetivação das propostas, ou, ainda, nas palavras de Lück (2006-b), quando os sujeitos não tem consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.

É oportuno destacar que os alinhavos do processo de gestão democrática da rede municipal de ensino antecederam a primeira lei educacional LDB 9.394/96 que tratou dessa questão. No contexto do ensino público municipal de Getúlio Vargas, a lei legitimou o que estava em ação, diferentemente do que acontece em muitas realidades do sistema educacional, em que práticas são efetivadas para cumprir a legislação em vigência.

Considerando os alinhavos do processo, as reflexões teóricas e determinações legais em torno da gestão, apoiamo-nos em Ferreira para ampliar a compreensão:

A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização coletiva da organização da educação, da escola, da instituição, do ensino, da vida humana, faz-se na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. (2001, p. 310).

Para esse processo de gestão colocam-se a exigência e a necessidade de práticas que dinamizem e qualifiquem democraticamente o trabalho educativo escolar, contrapondo-se à situação vivida até meados da década de 1990 no ensino público municipal de Getúlio Vargas, quando, entre outros aspectos, as relações autoritárias cederam lugar às relações de autoridade nas diferentes instâncias. A autoridade precisava constituir-se na e pelas relações. Arendt (1978) observa que a autoridade baseia-se na confiança adquirida pelo desempenho de quem a exerce, de modo que se torne legítima e legitimada pelo grupo no qual – e pelo qual – essa autoridade é concretizada. Já a falta de “competência” ou de condições básicas para o exercício da autoridade conferida, legitimada pelo grupo, pode gerar o autoritarismo, sustentado por desvios que têm contornos de insegurança e arbitrariedade.

A necessidade e o desafio de constituir práticas de autoridade exigem diretamente o testemunho do grupo dinamizador no processo de gestão democrática. Como escrevi em outro ponto (LEVINSKI, 2000), ao GD é conferida a função de mobilizar o processo de gestão,

articular e procurar garantir junto aos diversos setores (internos e externos) ações que assegurem a concretização do processo assumido coletivamente. Representa o coletivo e passa ser a testa-de-ferro em muitas situações do processo. Não dissociado dos demais, mas com incumbências próprias, o GD enfrentará um contexto de contradições, conflitos, obstáculos políticos, culturais, sociais e pedagógicos que poderão dificultar o processo desejado coletivamente.

Lidar e aprender com o movimento do processo e, em especial, com os obstáculos requer uma atitude reflexiva. Nessa linha, Alarcão destaca que a “atitude de reflexão não deixará agudizar os problemas que, prontamente resolvidos, mantêm o nível de satisfação e o sentimento de domínio das situações difíceis”. (2001, p. 49).

Em 1997, os grupos dinamizadores estavam consolidados. Cada escola e entidade tinha o seu grupo dinamizador, os quais juntamente com o GD da SMEC, procuravam mobilizar o processo pedagógico da rede municipal de ensino, rompendo com práticas lineares e verticalizadas. Cabe observar que os grupos dinamizadores não retiram nem se sobrepõem à natureza e ao papel da direção, de coordenação pedagógica das escolas nem dos orientadores pedagógicos e secretário municipal de Educação.

O grupo dinamizador da SMEC da gestão anterior, assim como eu na condição de assessora técnico-pedagógica, colocou os cargos à disposição. O primeiro escalão da SMEC (secretária, assessora administrativa e coordenadora pedagógica) foi constituído por professoras da rede pública estadual, decisão que causou indignação aos professores municipais. Para compor o segundo escalão (setor Pedagógico, Cultura, Merenda e Transporte Escolar), a administração municipal convidou alguns professores municipais, considerando o critério de filiação partidária, e os componentes do GD que já atuavam na SMEC. Alguns, em nome do processo, aceitaram o convite; outros voltaram para a escola. Minha assessoria foi reafirmada pela administração, atendendo à solicitação dos professores municipais.

Alguns integrantes do grupo dinamizador da administração anterior que permaneceram na Secretaria Municipal de Educação tornaram-se referência como mobilizadores para os ingressantes nas diferentes funções. Apesar da inserção no processo da RME, os professores convidados manifestaram a preocupação com a outra função e com o outro “lugar”, agora como protagonistas do grupo dinamizador da SMEC e do ensino público municipal.

Considerando o engajamento e a experiência na trajetória, os professores que permaneceram na SMEC, juntamente com os novos componentes, procuraram dinamizar o andamento dos trabalhos com base nos princípios eleitos (diálogo, construção do

conhecimento, coletivo, união, democracia, relação teoria e prática, amor, transformação, desejo, criticidade, qualidade, cientificidade) e que estavam orientando o processo participativo do ensino público municipal. Contudo receavam que a administração negasse teórico-metodologicamente o que estava em ação, pois, como diz Arroyo, “em cada escolha pedagógica feita, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, de nossas descrenças e desânimos. Há muito de nossa história individual e coletiva”. (2000, p. 43).

A educação do então governo era *uma* das prioridades, mas não *a* prioridade. As relações da SMEC com o Executivo eram frágeis e as relações internas do grupo dinamizador da SMEC exigiam cuidado, pois havia um clima de desconfiança. Os representantes da administração, indiretamente, manifestavam preocupações partidárias com aqueles que não tinham vínculo com os partidos do governo.

A *travessia* de natureza participativa exige fomentação para qualificá-la e para consolidá-la. A sobrevivência da *travessia* está associada à reflexão e teorização, sobre o movimento que ela mesma produz, ao abraçamento do projeto que a justifica, à sustentação das condições básicas de efetivação e, mais, à paciência pedagógica de conviver com as diferenças e com as incertezas do próprio processo. Pinto (1994), em uma das suas reflexões, observa que a participação é processo, precisa ser recriada e começa todo dia, porque é reflexo da dinâmica da realidade. Constrói-se a participação participando. Ela é, portanto, o seu próprio método.

Da totalidade do processo até então alinhavado, em 1997 outra prática foi reconhecida: a do planejamento da SMEC com a rede municipal de ensino. O planejamento do ano letivo foi realizado junto com os professores, considerando as avaliações e relatórios de 1996. Houve ratificações do que estava dando certo, redefinições e inclusão de outras necessidades. Os princípios e os objetivos eleitos no início do processo (1993) permaneceram e, por meio de debates, foram definidas as prioridades.

A prática do planejamento participativo da Secretaria Municipal de Educação e das escolas estava consolidada, estendendo-se na segunda administração. Percebe-se nos registros que os grupos debatiam, socializavam idéias e elaboravam os planos de trabalho como uma prática cotidiana necessária, qualificando a formação e o próprio processo. Os envolvidos, além de discutir, estudavam e sistematizavam o antes, o durante e o depois.

Planejar é um ato político, que exige reflexão e tomada de decisão na relação com o mundo vivido e com o processo educativo desejado. Todo planejamento possui um endereçamento, orienta o percurso e transforma os protagonistas do processo. Para Rays, “o planejamento da ação pedagógica é um ato processual e dialético – em que o mundo

educacional e o mundo social não se separam jamais – no qual se espera do educador coerência entre o seu pensar e o seu agir. Não é, portanto, uma ação alienada e arbitrária [...]”. (1996, p. 122).

As práticas do primeiro ano de gestão ratificavam, de modo geral, o processo da rede municipal de ensino, mas havia um desconforto na SMEC para vivenciá-lo cotidianamente. Entre outras situações, por exemplo, os acordos eram para todos, porém a concretização efetivava-se nas escolas e entidades e muito pouco na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. As falas ficavam distantes das práticas e os desencontros afloraram.

Em poucos meses de governo (agosto de 1997), por determinação do prefeito, a coordenadora pedagógica da secretaria foi dispensada e somente seis meses mais tarde outra professora, sem vínculo com a rede municipal, assumiu o cargo, não mais denominado de “coordenadora pedagógica”, mas de “diretora de ensino”. Nesse período de ausência, o grupo dinamizador coordenou os trabalhos sob tensão.

Algumas práticas advindas dos dirigentes da administração, e especificamente dos representantes da SMEC, começaram a confirmar a falta de credibilidade no discurso suscitado no início da segunda gestão, pois os princípios estavam sendo deixados de lado. Algumas pessoas do grupo dinamizador eram chamadas pelo chefe de gabinete e, seguidamente, pela secretária de Educação para explicar práticas desenvolvidas junto às escolas e comunidade. Nesse contexto, discordando de ações e de encaminhamentos, especialmente de origem político-partidário, em fevereiro de 1998 me afastei da assessoria, juntamente com as professoras do setor Pedagógico que tinham permanecido no grupo dinamizador da SMEC. As professoras retornaram às escolas e engajaram-se nos trabalhos que estavam em andamento.

As escolas municipais tinham o reconhecimento da comunidade e a participação dos pais era efetiva, tanto no compromisso com o processo educativo dos filhos quanto na reivindicação de condições de qualidade da escola pública municipal. Os Círculos de Pais e Mestres revelavam pertencimento no processo de gestão; participavam dos debates, estudos, planejamentos, promoções e, com isso, procuraram assegurar as conquistas das escolas. Essas práticas desenhavam as relações de poder compartilhado, dificultando o exercício de ações centralizadas e verticalizadas. A participação da comunidade num processo democrático, como diz Paro, “é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. Os protagonistas foram apreendendo o processo democrático no processo democrático.

Nesse processo, a partir da participação, a autonomia foi alinhavada perpassando a gestão do ensino público municipal. A autonomia é constitutiva e os espaços onde acontece, como diz Libâneo, transformam-se em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem. (2005, p. 333). E mais, nas palavras de Castoriadis, “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva” (1992, p. 130).

Durante os primeiros quatro anos da *travessia*, as escolas foram conquistando a autonomia, sem, contudo, dar-se conta do seu significado e, em algumas ocasiões, sem compreendê-la. O ato de construir o projeto político-pedagógico com os segmentos da comunidade, de decidir sobre a organização do trabalho pedagógico da escola e da rede municipal de ensino, de pensar e fazer parte das decisões com relação ao plano de ação, de encaminhar prioridades pedagógicas e de infra-estrutura, de escolher temáticas e profissionais para a formação continuada tornou-se prática cotidiana, mas não associada pelos professores à autonomia.

Observamos que a autonomia teve avanços importantes na dimensão político-pedagógica, porém sem um correspondente avanço na dimensão financeira. O conhecimento sobre as competências, financiamentos, fundos e despesas era reservado à SMEC. No processo de conquista da autonomia é fundamental que os protagonistas conheçam, reflitam e decidam sobre a dimensão financeira, visto que, ao desconhecerem-na, podem agravar e/ou não potencializar os orçamentos públicos destinados à educação. A autonomia é um conceito relacional. Somos mais ou menos autônomos, porém, como observa Barroso, “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso de suas margens de autonomia relativa”. (1998, p. 18).

Enquanto as escolas teciam o cenário de uma gestão democrática, na Secretaria Municipal de Educação as relações de poder tendiam à centralização. Em julho de 1998, com o desligamento da assessora administrativa, a diretora de ensino acumulou mais essa função. Dois anos mais tarde, houve a troca da secretária municipal de Educação; então, além dois cargos anteriores a mesma professora foi nomeada pela administração como secretária. Desse modo, até o final da gestão (dezembro de 2000), ela concentrou três cargos (diretora de ensino, assessora administrativa e secretária municipal), constituindo o monopólio do poder. Foi uma situação diferenciada de acumulação de cargos na organização de pessoal da SMEC e contraditória no conjunto da gestão democrática do ensino público municipal.

Havia por parte do grupo dinamizador da secretaria o reconhecimento do processo, o que pode ser percebido no trecho que segue:

Em fevereiro de 1998, assumimos o setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas, com o enorme desejo de contribuirmos para a continuidade do processo educativo em construção, para a Rede Municipal de Ensino. O desafio foi grande, pois na época, iniciava a vivência do Projeto político-pedagógico nas escolas municipais, trabalho este da administração anterior, o qual foi de busca constante de referenciais teóricos, da participação, da autonomia e da gestão democrática, envolvendo todos os agentes educativos. (A Folha Regional, 2000).

Tal reconhecimento se fragilizava na condução e na vivência do processo. Como exemplo, nas reuniões com os grupos dinamizadores as temáticas abordadas eram isoladas e sem continuidade; os avisos e orientações ocupavam o maior tempo; as escolas distanciaram-se das orientadoras pedagógicas; o convite a profissionais para assessorar os encontros de formação continuada nas escolas necessitava de aprovação da SMEC; o planejamento do fórum de nível municipal, regional e nacional, instituído e pensado pela RME, foi atribuído a uma empresa de eventos durante os três últimos anos da administração.

Os discursos dissociados da prática não legitimam nem qualificam o processo participativo. É necessário o testemunho por meio de ações. Na RME o processo não era apenas *para e dos* professores e comunidade escolar, ou, ainda, para ser vivido somente nas escolas, mas para todos de uma ou de outra forma, inclusive a Secretaria Municipal de Educação nas suas práticas de gestão. Ratifica-se, portanto, mais uma vez, a importância da dinamização de um processo participativo, pois ultrapassa o acordo das ações, a verbalização dos princípios; exige convicção e compreensão da essencialidade e, mais ainda, testemunho e coerência entre o que se pensa, o que se fala e o que se faz. Isso porque a ausência dessa prática pode ser uma das razões de os processos participativos não terem permanência.

Na seqüência do processo de nucleação iniciado em 1994, novas escolas municipais foram extintas. Com algumas comunidades escolares da zona rural houve debates em torno do fechamento de escolas multisseriadas, especificamente com aquelas com poucos alunos matriculados. Alguns pais concordaram, outros defenderam a permanência da escola na comunidade, mesmo com poucas crianças freqüentando-a. A secretária destacou que no ano seguinte, de fato, as escolas pequenas seriam fechadas e os alunos, deslocados para escolas-núcleos com transporte escolar gratuito, o que representaria diminuição de gastos e maior

qualidade no ensino para os alunos em instituições que possuiriam mais recursos didático-pedagógicos.

A política de nucleação influenciou o ensino público municipal de Getúlio Vargas, intensificando a redução do número de escolas e de alunos. O número de professores permaneceu o mesmo, apenas ocorreram transferências entre escolas. Assim, em 1997 a rede municipal de ensino contava com 12 das 45 escolas existentes em 1993, com 754 alunos (de primeira a quinta série) dos 1125 de 1993 e com 107 professores. No início do processo o corpo docente era composto por 89 professores. Diminuiu o número de escolas e de alunos e ampliou-se o quadro dos professores, aumento justificado pela instalação da quinta série do ensino fundamental em algumas escolas, pela formação de grupos culturais e criação de projetos pedagógicos alternativos para os alunos da rede municipal de ensino.

Nas atas e relatórios consultados, os registros revelam continuidade e ampliação das metas e ações gerais do plano de ação rede municipal de ensino ano após ano. Um exemplo de ampliação é a criação do Núcleo Integrado de Apoio ao Educando (Niae) pela lei 2.754 de 27.01.99. Conforme a lei, o objetivo do Niae é dar atendimento, orientação e acompanhamento aos alunos das escolas municipais através do processo de ensino-aprendizagem, atendendo aos aspectos pedagógicos, psicossociais, orgânicos e outros, buscando alternativas preventivas e terapêuticas. O núcleo foi criado em razão das dificuldades que os professores estavam encontrando no cotidiano da sala de aula e com o objetivo de qualificar o ensino público municipal. A equipe foi constituída de vários especialistas, entre eles, psicopedagogo, psicólogo, neurologista e fonoaudiólogo. Nessa perspectiva, ratificou-se a concepção tecnocrática de que os especialistas, pela limitação do trabalho docente na escola, podem intervir e colaborar para a superação das dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprender.

A *travessia* continuou, entretanto com um processo de dinamização diferente. Nesse período (97/2000), os atores que alinhavavam o processo da rede municipal de ensino vivenciaram situações que, de um lado, legitimavam e, de outro, limitavam avanços. Não houve, através da palavra, a negação do processo, que se constituía numa política pública de educação no ensino municipal de Getúlio Vargas. Contudo, algumas práticas dos gestores municipais ficaram distanciadas do sentido político-pedagógico do processo participativo que desencadeara a *travessia* do ensino público municipal. A separação entre a tomada de decisão e ação, entre o pensar e o fazer, como diz Lück (2006), produz fragmentação e resultados negativos no processo pedagógico e na cultura escolar. No entanto, tais manifestações não

foram suficientemente fortes para destituir o que estava legitimado pelo coletivo da rede municipal de ensino, ratificando, assim, a força da participação.

Com oito anos de existência, a espera era pelos próximos quatro anos. Na expectativa da rede municipal de ensino, a administração seguinte deveria vir para resgatar a essência do processo e ressignificar o que fora secundarizado.

3.3 A RESSIGNIFICAÇÃO DA *TRAVESSIA*: O DESAFIO PARA A TERCEIRA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

A *travessia* da rede municipal de ensino que se constituiu no processo participativo, ao entrar no nono ano de existência, colocou à terceira administração municipal o desafio da ressignificação. A ressignificação exige uma “volta” aos núcleos fundantes que produzem e sustentam o significado da ação. Essa “volta”, para ser concretizada, precisa de um mergulho no contexto do processo político-pedagógico do ensino público municipal (limites, possibilidades e conquistas), de reflexão e de análise teórica. Nesse ato de “volta” percebe-se a consolidação de situações que atravessaram o tempo e os grupos partidários das administrações municipais, as preocupações e o que o processo estava assinalando como necessidade para fomentar a sua longevidade.

Depois de oito anos de trabalho, o ensino público não era mais o mesmo. Apresentava-se a necessidade de rearticular, coletivamente, o processo educativo do ensino público municipal. Cada instituição, nos últimos quatro anos, com suas potencialidades e limitações, procurara, isoladamente, aperfeiçoar as práticas pedagógicas constituídas nos quatro primeiros anos da *travessia*. Além de zelar pela sobrevivência do processo pedagógico e administrativo, as comunidades escolares atendiam, sobretudo, às exigências pontuais da SMEC, que pouco contribuía para o avanço da proposta. Muitas ações foram desenvolvidas, entre elas: encontros de formação, reunião com os grupos dinamizadores, realização do Fórum de educação, plano de ação da RME, aquisição de materiais didáticos, assessoramento à RME com especialista na área da educação. O vazio desse período deveu-se à incompreensão do sentido e da representação do processo participativo, ao modo de dinamizá-lo e às práticas distanciadas dos princípios que orientam um processo democrático, de modo especial por parte da SMEC. Lück observa que “a participação é um princípio a permear todos os segmentos, espaços e

momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino, de acordo com os postulados democráticos, orientadores da construção conjunta”. (2006-c, p. 63).

Mesmo com as limitações da segunda gestão com relação ao processo e com as tentativas para implantar o modelo de qualidade total nas escolas e na SMEC, o processo da RME se sobrepôs. É interessante observar que essa perspectiva de gestão, na mesma época, estava sendo articulada pelo Banco Mundial no ensino público brasileiro, com um ideário de incluir a educação no setor econômico e com a intenção de minimizar o papel do Estado.

As rupturas não estavam apenas na esfera da rede municipal de ensino. Na entrada do século XXI, ano 2000, a eleição municipal rompeu com uma tradição político-partidária: o Partido dos Trabalhadores, pela primeira vez na história, assumiu o governo do município e o processo pedagógico da rede municipal de ensino ingressava em mais um ciclo, agora com outro partido, diverso daqueles das duas administrações anteriores.

Nesse cenário, muitos protagonistas do ensino público municipal que revelavam insatisfação com a dinamização do processo e com as práticas de poder no nível da Secretaria Municipal de Educação esperanças a ressignificação, pois, teoricamente, os princípios que desde 1993 embasavam o ensino público municipal aproximavam-se do projeto defendido pela administração petista, então eleita democraticamente. Contudo, mesmo com tal aproximação, a dúvida sobre o destino do processo fez-se presente mais uma vez.

Entre os primeiros sinais da nova administração houve a escolha de um professor da rede municipal para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o qual participara da *travessia* desde o princípio, inclusive em dado momento como diretor de escola. Em relação às duas administrações anteriores foi uma ruptura político-administrativa, pois os secretários da Educação eram oriundos da rede estadual de ensino. O coletivo da rede entendeu esse anúncio como mais uma garantia de espaço e compromisso social e pedagógico com o processo. Ao secretário e à administração foram conferidos crédito e confiança. Simultaneamente, houve certa tranquilidade, pois na campanha eleitoral tinham sido prometidos respeito, ressignificação e aperfeiçoamento à caminhada do ensino público municipal.

O grupo dinamizador da SMEC da administração anterior foi substituído por outros professores da rede, alguns dos quais já haviam participado de administrações anteriores; outros acompanhavam como líderes o processo nas escolas desde 1993 e havia, ainda os principiantes, dos quais alguns eram filiados ao Partido dos Trabalhadores.

A primeira preocupação manifestada pelo grupo dinamizador foi com o modo de lidar com um processo dessa natureza³⁴. Os processos educativos de natureza participativa fazem-se e refazem-se no movimento e transformam os homens, reconhecendo que a prática relacional é formativa, constituindo-se como um processo permanente de ação/reflexão/ação. Cabe, nesta reflexão, a afirmação de Demo de que “a participação precisa ser construída, forçada, refeita e recriada” (1993, p. 82). Ainda, exige correr riscos, estar em permanente reflexão e investigação para entrelaçar princípios, discursos e fazeres. Essas características e exigências podem ser ilustradas com a comparação que Chersterton fez no Fórum Social Mundial entre a esfera e a cruz:

A esfera fechada em si mesma, perfeita na abstração e a cruz com suas linhas contraditórias abertas às quatro direções e a multiplicidade do real. A primeira tende a razão que evita o mundo concreto e se refugia numa ilusão perfeccionista e alienante de certezas. A segunda nos leva a uma aventura humana com riscos e surpresas a cada esquina, mas com inigualável possibilidade de criar e de inovar. (Informação verbal)³⁵.

Assim como a cruz, o processo participativo, com suas contradições, diversas direções e transparente finalidade, exige aventura e coragem diante do diferente e para ser diferente na perspectiva de um outro mundo, mesmo sabendo, como é afirmado por Arendt, que a coragem é a mais antiga das virtudes políticas e ainda hoje pertence às poucas virtudes cardeais da política (2002, p. 53). Além da coragem, a participação pressupõe “solidariedade, ética, reciprocidade, comprometimento com as causas sociais, discernimento, perseverança e compreensão sobre processos e dinâmica social e habilidades nessa dinâmica”. (LÜCK, 2006-c, p. 98).

No decorrer da *travessia* o poder foi se constituindo entre os protagonistas não em algumas pessoas. O poder pode estar associado a um sujeito, isto é, à posição e função da pessoa. O exercício do poder, na perspectiva de referência pessoal, tende a desgastar as relações; diminuir as práticas inovadoras; centralizar as informações e encaminhamentos; aumentar o controle e promover ações de contrapoder. No caso das escolas, os sujeitos procuram se autoprotger e proteger o processo por se sentirem ameaçados por decisões e encaminhamentos descolados e fragmentados do conjunto da *travessia* político-pedagógica.

³⁴ A preocupação com o modo de dinamizar o processo político-pedagógico de base participativa foi revelada nas três administrações (1993-1996; 1997-2000 e 2001-2004), em especial, no início de cada gestão.

³⁵ Contribuição extraída da palestra de Chersterton no Fórum Social Mundial em 2001.

As relações que foram estabelecidas no processo, surpreendentemente, empoderaram o *processo*. O poder passou a residir *no processo*, não nas pessoas. Exemplo disso foi a definição da assessoria técnico-pedagógica da RME para esse novo período.

Houve o reconhecimento por parte da administração municipal da necessidade de assessoria externa para colaborar na ressignificação do processo educativo da RME. No entanto, um dilema: convidar o Centro de Educação Popular (Cepo), que, historicamente, assessora movimentos sociais e administrações populares em diferentes áreas na região do Alto Uruguai no estado do Rio Grande do Sul e que atuaria em mais um município, no caso Getúlio Vargas, ou atender à sugestão das escolas e entidades de retorno da minha assessoria. Houve duas frentes: a da rede municipal de ensino, representando o processo, e a do partido político, este indicando o Cepo.

O prefeito municipal, juntamente com sua equipe, em ocasiões diferentes ouviu as duas assessorias com relação aos princípios e processo metodológico de cada uma delas. Lembro que no dia 24 de janeiro de 2001, em reunião com prefeito, vice-prefeito, secretário de Educação, coordenadora pedagógica da SMEC e outros secretários, a convite, socializei princípios, inquietações e necessidades do processo, bem como indicadores emergentes do ensino público municipal. O debate foi intenso, especialmente em torno da compreensão e prática dos princípios que estavam orientando o processo, entre eles: participação, democracia, diálogo, autonomia e coletivo. O prefeito expôs, respeitosamente, que o Cepo tinha como função assessorar vários setores das administrações populares além da SMEC e que haveria, inclusive, vantagens financeiras no custo do assessoramento.

Percebi um discurso de militância, o que implicava, no meu ponto de vista, fazer a transposição, isto é, endereçar para o lugar de governo e, conseqüentemente, ser testemunho dos princípios na gestão municipal. Entretanto, poucos dias depois veio a confirmação da minha participação na assessoria técnico-pedagógica da SMEC, onde reiniciei o trabalho depois de três anos de afastamento. Essa decisão se sobrepôs às orientações do partido, revelando a vontade e o compromisso político da administração com o processo pedagógico e a força constitutiva do processo político-pedagógico da rede municipal de ensino.

Nesse processo, os professores da RME, no primeiro encontro pedagógico desta gestão, foram convidados para buscar no processo histórico educacional elementos significativos para a construção do plano de ação do ensino público municipal. Do debate emergiram diversas situações do cotidiano da escola, bem como propostas que apresentamos de modo sintetizado.

Cotidiano escolar	Sugestões
<ul style="list-style-type: none"> • Há interesse dos professores para aperfeiçoarem-se. • Houve uma ruptura no processo. Muitas idéias se desgastaram e perderam o valor. • Estagnação do processo nos últimos anos. • Bastante teoria com práticas deficitárias. • Há conquistas, entre outras, espaço para estudo (pólos). • Índices de reprovação preocupam. • Necessidade de maior comprometimento dos pais. • O trabalho entre as séries está fragmentado. • Deficiência na proposta político-pedagógica. • Falta tempo para os professores de 5ª a 8ª série se reunirem. • Baixa remuneração salarial. • Reuniões e cursos não são considerados letivos. • Existe comparação entre as escolas quanto ao desempenho. • A autonomia conquistada em anos anteriores necessita ser revigorada. • Falta de ética. • Carga horária maçante dos professores. • Faltam recursos materiais e espaço físico adequado. • Poucos recursos humanos. • Pais e comunidade pouco envolvidos no processo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificação dos professores de anos iniciais do ensino fundamental devido ao índice de repetência, com incentivo ao ensino superior. • Intensificação do trabalho coletivo. • Revisão dos conteúdos, objetivos e metodologia dos componentes curriculares. • Abordagem da realidade na sala de aula. • Continuidade dos encontros de formação, incluindo reuniões por série. • Melhoria na infra-estrutura das escolas. • Realização de trabalhos entre as secretarias municipais (intersetorialidade). • Realização de projetos que envolvam as famílias. • Assessoramento aos professores. • Atendimento psicológico para os professores. • Revisão da política salarial. • Efetivação do planejamento participativo. • Ampliação dos atendimentos do Niae. • Redimensionamento do fórum de educação. • Estudo de um novo plano de carreira. • Ressignificação das propostas pedagógicas. • Estudo sobre diversas temáticas que estão relacionadas com a prática pedagógica. • Construção de uma única proposta pedagógica para a RME. • Criação do sistema de ensino. • Criação da lei de eleição direta para direção de escola. • Criação de classe especial para surdos.

Quadro 4 – O cotidiano escolar do ensino público municipal e sugestões.

Para ressignificar a *travessia* mais uma vez se deu espaço para a palavra, que em 1993 fora o instrumento constitutivo do processo participativo, mas, posteriormente, ficara em várias situações interdita pelas práticas político-pedagógicas que dinamizaram a rede municipal de ensino. A palavra é carregada de sentido, anuncia e denuncia; é instrumento que consolida acordos entre os sujeitos que fazem parte de um coletivo e, sobretudo, elemento de libertação individual e social. Projetos educacionais com o caráter dialógico têm a tendência de serem rejeitados por aqueles que se sentem incomodados, por sustentar concepções lineares e autoritárias. Para Flickinger (2002), a pessoa que anuncia a palavra faz uso público da razão, o que requer maturidade e coragem para estabelecer o diálogo. Na manifestação da palavra é estabelecida uma relação de cumplicidade entre quem se pronuncia e quem escuta, e essa responsabilização nem sempre é desejo das pessoas porque durante e após essa relação há transformações dos protagonistas e do próprio processo em ação. Essa transformação reafirma o sentido e a intenção da participação.

A palavra “diálogo” originou-se, etimologicamente, do grego, significando: *diá* + *logos*. *Diá* = através de e *logos* = razão, atitude, tratado, espírito, palavra e luz. Com a palavra faz-se o caminho. Nesta reflexão, com e por meio do diálogo descortinamos os caminhos, alinhavamos, tecemos e avaliamos a ação. No processo participativo, entendo-o como um princípio e, também, como um recurso pedagógico necessário que colabora para a emancipação e para o fortalecimento da democracia. O diálogo não se traduz por um “bate-papo”³⁶ nem se efetiva no espontaneísmo. A ausência de espaço para o diálogo é um indicador da limitação e do enfraquecimento dos processos participativos e do início de práticas autoritárias.

Sendo um princípio do ensino público municipal, eleito em 1993, o diálogo torna-se objeto de reflexão nas relações estabelecidas entre SMEC e professores, professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos, escola e comunidade. É necessário constante reflexão sobre o significado do diálogo nas diferentes instâncias do processo educativo para não ser concretizado de modo unilateral, isto é, vivê-lo em situações que apenas contemplam interesses particulares. Na sala de aula, por exemplo, há professores que têm receio do diálogo por causa do medo de se tornarem iguais aos alunos. Sobre essa questão, Freire destaca:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. ... O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. (1993, p. 117-118).

O processo participativo necessita de constante acompanhamento, interpretação e recriação; do contrário, pode ser reificado e perder a essencialidade que o justifica. Cabe ressaltar que talvez ainda não se saiba, de maneira consciente, o quanto os homens no coletivo podem mover o mundo e fazer acontecer o que para muitos é supostamente inatingível.

As referências apresentadas pelos professores, pelo pronunciamento da palavra, foram sistematizadas pela SMEC e encaminhadas para as escolas e entidades reanalisarem-nas e

³⁶ Freire define “bate-papo” no contexto brasileiro como uma conversa descompromissada, amigável, despreziosa ou mesmo inseqüente. (1992, p. 241)

emitirem seus pareceres no intuito de elaborar o plano de ação³⁷. O plano de ação passou a ser um orientador para o planejamento das cinco escolas (apenas uma na zona rural e multisseriada), da creche municipal³⁸ e das entidades (CIR, Lar da Menina, AABB Comunidade, NIAE). Essas, com suas comunidades, avaliaram as próprias práticas em andamento e planejaram suas possíveis ações.

Com os mesmos princípios, os departamentos e seções da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD)³⁹ mobilizaram-se diante da administração e do processo da rede municipal e, pela primeira vez após 1993, cada um procurou refletir e historiar a própria trajetória, elaborar objetivos amplos e contextualizados, definir metas ancoradas em questões já referidas pela rede com possíveis projetos e atividades.

Nas questões destacadas pelos professores, (Quadro IV) percebemos que a formação continuada e a inicial permanecem como necessidade. Agora, com a exigência de aprofundamento e ampliação do que já foi construído e conquistado, também é desejado o retorno da autonomia nas decisões sobre os assessoramentos da formação continuada nos espaços de cada escola, pois na gestão anterior a esta as pessoas indicadas para o trabalho de assessoria nos espaços escolares e não escolares passavam pela análise da secretária municipal e nem sempre eram aceitas.

Neste caso, a formação continuada refere-se ao trabalho do docente que está exercendo a sua profissionalidade; novos saberes são acrescentados e a prática é mais um objeto de investigação que se entrelaça ao processo de formação inicial. Além da formação continuada, os docentes buscam a formação inicial em nível superior, desafiados pela exigência da LDBN 9.394/96⁴⁰, pelos incentivos do poder público municipal e pela necessidade imposta pelo cotidiano do trabalho. Constatamos que nos quatro primeiros anos (1993-1996) já ocorreu uma elevação significativa no número de profissionais com licenciatura, de 8,9% para 12,2%; em 2001, início desta gestão, 32,7% dos professores estavam licenciados.

O poder público municipal, engajado com a formação inicial do quadro docente da rede municipal de ensino e em consonância com a LDB, lei nº 9.394/96, artigos 62 e 67, em 2002 assinou um convênio, juntamente com mais seis municípios da região (consórcio), com a Universidade de Passo Fundo para a realização, no próprio município, do curso de

³⁷ O plano de ação da rede municipal de ensino, incluindo a SMECD, encontra-se no volume 1. Além de ser um orientador da ação escolar, tornou-se fonte de consulta para diferentes atividades e pessoas, principalmente acadêmicos de graduação e pós-graduação.

³⁸ A creche municipal atualmente é chamada de Escola de Educação Infantil Cônego Stanislaw Olejnik.

³⁹ Houve na administração um processo de reformulação interna do organograma da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, até o momento assim denominada, passando a chamar-se de Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, encontra-se no anexo A.

⁴⁰ O artigo 63 dispõe sobre a formação do professor em nível superior para atuar na educação básica.

Pedagogia – Anos Iniciais. A Prefeitura Municipal, além de responsabilizar-se pela infraestrutura, com o transporte para deslocamento a Passo Fundo⁴¹ e com a aquisição da bibliografia básica, contribuiu com 25% do valor da mensalidade de cada professor municipal; o restante da mensalidade era descontado mensalmente na folha de pagamento dos professores. A licenciatura foi concluída em julho de 2005, fazendo parte da história do município como o primeiro curso de ensino superior a ser desenvolvido no próprio local. Em 2004 o índice ficou em 34,3%, totalizando de 1993 a 2004 (final da terceira gestão do processo da RME) um aumento de 25,4% de docentes com ensino superior – licenciatura. Conforme relatório da SMECD, em 12 de dezembro de 2007 a RME conta com 85% dos professores com graduação, dos quais destes 58% possuem curso de pós-graduação, na maioria *lato sensu*.

Os professores continuam ratificando a necessidade de ressignificar os componentes curriculares; para tanto, ocorreram estudos, debates e sistematizações durante três anos, tendo como resultado o plano de estudos⁴². Na apresentação do documento (SMECD, 2004) a RME destaca que o plano de estudos representa a identidade dos componentes curriculares que fazem parte da matriz curricular do ensino público municipal.

O processo de construção do plano de estudos exigiu a constante reflexão sobre a prática do professor no processo de ensinar, sobre o que os alunos estavam aprendendo, o que precisavam aprender e como estavam aprendendo, associada ao projeto político-pedagógico das escolas e às especificidades de cada componente curricular. O parecer n° 323/99 do Conselho Estadual de Educação observa que o plano de estudo constituirá um verdadeiro projeto educativo, cujo horizonte se situa bem além da estreiteza de uma “base curricular”.

No processo de elaboração do plano de estudos (três anos) a rede municipal de ensino teve uma assessoria intensa de professores de diferentes universidades que colaboraram no aprofundamento de todos os componentes curriculares. Os assessores, primeiramente, foram informados sobre o processo pedagógico da RME e os objetivos da construção do plano de estudo. Todos indicaram leituras para os professores, as quais eram discutidas e aprofundadas nos encontros. Os professores trabalharam em pequenos grupos refletindo sobre as concepções, os conceitos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação de cada componente curricular, apresentando-as posteriormente em plenárias. À medida que as sistematizações

⁴¹ As aulas eram desenvolvidas quinzenalmente nos finais de semana nas dependências do Centro Administrativo Municipal e, no mês de janeiro, no *campus* central da Universidade de Passo Fundo, em Passo Fundo.

⁴² A primeira versão do plano de estudo foi concluída em setembro de 2004 e, em 2006, iniciou um processo de reformulação considerando a ampliação do ensino fundamental para nove anos. A versão final foi concluída em dezembro de 2007.

ocorriam, realizadas pelos grupos dinamizadores, nas escolas, em reuniões pedagógicas, os professores retomavam o documento, ampliando-o, subtraindo partes, enfim, qualificando-o.

O trabalho revelou, de um lado, concepções lineares de abordagem dos conteúdos, práticas de ensinar distanciadas dos objetos e conceitos específicos dos componentes curriculares, metodologias ainda centradas no professor e avaliações considerando apenas a classificação; de outros professores com práticas processuais, metodologias dinamizantes, conteúdos do cotidiano entrelaçados com o saber científico e avaliações de base emancipatória.

Com o plano de estudo ficou evidenciado que as concepções e os conceitos básicos de cada componente curricular devem ser referências para todos os professores nos diferentes segmentos em que atuam, seja nos anos iniciais, seja nos anos finais do ensino fundamental. Por exemplo, ao optar por pressupostos teórico-metodológicos da geografia crítica, supõe-se que a escola os torne esteio que orienta todas as ações, independentemente da série. Essa intenção pode reduzir, quando concretizada, as rupturas de abordagem de série para série, de professor para professor.

A coerência entre o pensado e o discutido coletivamente com o fazer na instância da sala de aula é de responsabilidade do professor, mobilizado e acompanhado pelo grupo dinamizador da escola, que faz a mediação entre os acordos e as práticas cotidianas. O processo de construção coletiva do plano de estudo endereçou ao professor a responsabilidade da concretização. Conforme Libâneo,

vê-se que os professores precisam fazer sua parte, de modo que contribuam para o funcionamento da escola. Cabe-lhes entender que trabalham em parceria com seus colegas, que participam de um sistema de organização e de gestão, que há necessidade de definir práticas comuns com relação aos alunos, à conduta docente na sala de aula, às formas de relacionamentos com alunos, funcionários e pais” (2005, p. 310).

O processo de gestão democrática do ensino público municipal retomou os debates com ênfase nesta terceira administração, coma eleição de diretores e a ressignificação das propostas pedagógicas elaboradas pelas comunidades escolares desde 1993. Outros instrumentos de existência da gestão democrática já estavam em desenvolvimento, entre os quais a construção participativa das propostas pedagógicas de cada escola, o planejamento participativo das escolas e da rede municipal de ensino, o plano de estudo e regimento

próprio, programas de formação continuada que, entrelaçadamente, constituíram a política pública do ensino municipal, com sua gênese na participação.

Essas, entre outras ações da *travessia* no ensino público municipal, mostram que foi possível concretizar a contraposição ao modelo de gestão burocrática que ainda vigorava no início da década de 1990, não somente em Getúlio Vargas; que a política educacional não se restringe aos condicionantes de natureza externa e que é possível inovar sem a colaboração de modelos internacionais. Marília Fonseca, em uma de suas reflexões sobre alternativas para a visão burocrática compartilhada, afirma:

É preciso apelar para a transgressão inovadora, como interpretação alternativa da ação educativa, na qual a busca de resultados dê lugar à inovação de valores e estilos. Enfim, a transgressão começa pelas dimensões do ser humano que não cabem nas grades traçadas pela burocracia. (2003, p. 41).

As práticas de escolha do diretor de escola no Brasil, apresentaram-se de diferentes formas na década de 1980: a nomeação do diretor pelo poder público; apresentação da lista tríplice ou sêxtuplas, geralmente indicada pela comunidade escolar; aprovação por meio do concurso público; eleição indireta, através de Colegiado ou Conselho Escolar, e eleição direta.

As escolas da RME de Getúlio Vargas, assim como outras, tiveram diretores nomeados pelo prefeito municipal, por ser considerado um cargo de confiança. Esta modalidade, conforme o documento *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor* (2004), articulada ao conservadorismo político, tornou a escola um espaço de práticas autoritárias e mecanismo de barganhas políticas, evidenciando a ingerência na gestão escolar. Dourado, ao interpretar as modalidades de provimento da gestão da escola pública, esclarece que a modalidade de livre indicação do diretor pelo poder público “permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como ‘curral eleitoral’, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições”. (1998, p.83). Essa modalidade perdurou até 1994. Através de lista tríplice, a comunidade escolar indicava nomes dos possíveis diretores, cabendo ao Poder Executivo ou ao secretário municipal de Educação escolher e nomear uma das pessoas da lista para desempenhar a função de gestor.

Diante do processo democrático em desenvolvimento, professores, em conjunto com a SMECD, em 1996 elaboraram e discutiram critérios para a eleição de diretores, tendo sua

primeira edição em 1997. Esta modalidade foi aperfeiçoada pelo debate dos pais e professores em 2002 e transformada em lei sob o nº3.306, de 12 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas municipais. Destaca-se que vice-diretor é uma função para as escolas que possuem ensino fundamental completo. Cada escola elege informalmente o coordenador pedagógico, que, juntamente com a direção e vice-direção, constitui o grupo dinamizador da escola.

Os representantes eleitos ingressaram na gestão tendo como cenário um processo com práticas de efetiva participação, tanto no nível micro (escola) como no nível macro (rede municipal de ensino). Estavam alinhavados pela *travessia* pressupostos de um modelo de gestão compartilhada em contraposição a uma visão burocrática e hierarquizada, que não reconhece o homem como ser histórico e criador da sua própria humanidade, nem mesmo concebe a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente, nem a escola como instituição que provê a educação sistematizada (PARO, 1997, p. 7).

A prática do diretor ficou atrelada ao processo político-pedagógico em desenvolvimento na rede municipal de ensino. Mesmo com o exercício da docência no ensino público municipal, os professores eleitos, agora como diretores e vice-diretores, manifestaram preocupações com o exercício na gestão educacional.

Por meio dos encontros de formação dos grupos dinamizadores das escolas, realizados quinzenalmente com a coordenação da SMECD, estudos e discussões foram realizados a partir da seguinte pergunta: Qual a concepção e práticas de gestão necessárias para dar conta do processo político-pedagógico da rede municipal de ensino? Simultaneamente, o debate foi estendido aos professores nas diferentes escolas. Transcrevo a seguir a produção elaborada que revela as primeiras reflexões acerca da função e do perfil da direção e da coordenação pedagógica.

Direção

Necessita ser presença constante na escola para articular e dinamizar o processo da escola, como líder do grupo. É preciso conduzir o administrativo em função do pedagógico, exercer a função democraticamente, dialogar com os segmentos da comunidade escolar, respeitar e concretizar as decisões coletivas, visualizar a escola na totalidade articulando a efetivação das metas na relação com os princípios do ensino público municipal e com a proposta político-pedagógica da escola.

Diante das problemáticas do cotidiano, buscar inovações e ser flexível, garantindo espaço para discussões coletivas, valorizar os educadores, bem como o processo de formação.

Estar com o grupo, ser firme, humilde, que saiba agir com coerência e capacidade de delegar poderes, ser educador!

Coordenação pedagógica

É um agente dinamizador cujas ações visam a melhoria do ensino, da escola e do processo pedagógico como um todo. Visa articular, coordenar, assessorar e auxiliar o trabalho do grupo com respeito. Deve ser coerente com a proposta político-pedagógica, acreditando, defendendo e vivenciando os princípios da mesma.

Torna-se necessário conhecer a realidade escolar, buscar a integração constante entre a escola e a comunidade, caminhar junto com a direção para ter uma linguagem comum.

Trabalhar considerando a problematização do cotidiano vivido, aberta ao diálogo, ser paciente, receptível, democrática e ética.

Orientar o processo pedagógico com ênfase ao ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento apostando na formação constante do grupo, bem como no planejamento coletivo.

Apropriar-se das questões pedagógicas e legais da escola para ajudar, questionar, sugerir e resolver situações problemas.

É necessário estar aberta ao novo, ser criativa, não deixando de ser educador!

(GETÚLIO VARGAS, 2001).

Percebemos nas duas abordagens a preocupação com a prática dos gestores na relação com os princípios que orientam o trabalho da rede municipal de ensino e com a proposta pedagógica das escolas. Destacam-se também práticas de natureza democrática, com ênfase no diálogo, no coletivo, na criatividade e na humildade pedagógica. Paralelamente a essas questões, a exigência de gestores com domínio do seu objeto de trabalho para, em última instância, qualificar o processo ensino-aprendizagem.

Na gestão educacional, direção e coordenação pedagógica possuem funções específicas que se entrelaçam no conjunto do processo escolar e do sistema de ensino. No caso de Getúlio Vargas, os gestores, além do compromisso com a sua escola, fazem parte, juntamente com a SMECD, do grupo que dinamiza o processo da rede municipal de ensino, denominado de “grupo dinamizador”. Nessa linha de interpretação, Lück destaca:

A gestão educacional abrange a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como o micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos. (2006 - a, p. 112).

O grupo dinamizador da rede municipal de ensino e, especificamente, das escolas, em virtude da representação política que exerce no processo da RME, dos conflitos, das incumbências e das dificuldades, precisa observar-se na relação com os outros, com o contexto e com o projeto em ação, refletir e teorizar o feito pedagógico. No âmbito do

sistema, a SMECD compartilhou a gestão com o grupo dinamizador sem se isentar das atribuições que lhe cabe, tarefa essa complexa e inquietante, sobretudo no que diz respeito ao modo de lidar com o coletivo da rede municipal de ensino, com o fato de testemunhar o processo participativo nos diferentes segmentos do contexto educacional, na partilha do poder, no cumprimento dos acordos e na regulação democrática do processo.

É interessante destacar que, nessa organização e estrutura no ensino público municipal, a eleição direta para escolha dos gestores, isoladamente, tende esvaziar o sentido representativo de um processo democrático. Os gestores eleitos mediante um processo pedagógico, necessariamente dialógico, estarão a serviço da política pública do ensino municipal, não mais em nome de projetos personalizados. O compromisso residirá na qualificação e na ressignificação do processo em ação, a partir das manifestações internas e externas do cotidiano da educação.

Saliento que o fato de materializar a gestão em torno do processo constituído inicialmente não foi bem compreendido, necessitando de vários estudos e discussões. Até hoje, no patamar da gestão essa evidência carece de entendimento, especialmente na efetivação das práticas que, de um ou de outro modo, precisam ser coerentes com os princípios, objetivos e projetos construídos coletivamente pelos protagonistas do ensino público municipal. Juntamente com isso, várias pessoas que fazem parte da RME e da administração municipal ainda não descobriram o poder do processo participativo nas instâncias da sociedade, e, especialmente, no ensino público municipal.

A participação, por ser processo, é construída e constitutiva ao estar sendo e exige recriação cotidiana diante das contradições da realidade para obter a sua sobrevivência. Nas palavras de Fleites, não é aleatória, mas é “sempre para algo e por algo”. (1996, p. 16).

No entanto, nesse cenário de gestão democrática, contrariando a tendência de criar órgãos colegiados pela determinação legal na rede municipal de ensino, apesar da lei municipal 2.898, de 10 de julho de 2000, que cria os Conselhos Escolares e do constante incentivo da SMECD, somente uma das cinco escolas atende à disposição. Antes, no estado do Rio Grande do Sul, os Conselhos Escolares⁴³ já estavam em vigor pela lei n° 10.576, de 14 de novembro de 1995.

Na ausência de elementos mais concretos, levanto a hipótese de que as práticas de natureza participativa e programas existentes na RME desde 1993 estejam, de modo geral, respondendo às necessidades e exigências da democratização escolar. Lück (2006) observa

⁴³ Os Conselhos Escolares têm funções consultivas, deliberativas, fiscalizadoras em questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

que o significado dos órgãos colegiados, entre eles o Conselho Escolar, está na integração da escola com a comunidade para promover a qualidade do ensino. Mesmo assim, reconheço que na RME, no campo da gestão democrática, especialmente quanto aos órgãos colegiados, além do Conselho Escolar, o Conselho de Classe⁴⁴ precisa ser redimensionado à luz dos princípios que orientam o processo do ensino público municipal; também os grêmios estudantis necessitam de revigoração, juntamente com os Círculos de Pais e Mestres e Clubes de Mães existentes em algumas escolas.

Outro aspecto destacado pelos professores é a infra-estrutura das escolas. A infra-estrutura escolar, que envolve o abastecimento de energia elétrica, de água e esgoto sanitário, instalações adequadas, biblioteca, áreas para práticas esportivas, laboratórios, materiais didático-pedagógicos, pode melhorar o desempenho dos alunos. No cenário do ensino público, a infra-estrutura é um dos fatores que, entrelaçado a outros, explicitam a política de educação, independentemente do lugar. Situações cotidianas em nosso país revelam o descaso de alguns governos com as condições físicas das escolas: professores e alunos encontram-se para ensinar e aprender em espaços muitas vezes desprovidos de condições básicas, como iluminação (apenas a luz do dia), água, proteção dos fatores climáticos (chuva, frio), esgoto sanitário. Além disso, há a precariedade e ausência de equipamentos e material didático-pedagógico.

O compromisso com os protagonistas no processo participativo na rede municipal de Getúlio Vargas exigiu atendimento às condições elementares de infra-estrutura nas escolas. Houve avanços nesta dimensão em comparação à realidade das instituições em 1993, como o fato de o espaço físico das cinco escolas, uma delas na zona rural e da creche municipal, ter recebido melhorias significativas no decorrer do processo. As reivindicações, nesse período, focalizaram a falta de área para a ampliação de salas e para quadras de esporte, para reforma de dependências, pintura e manutenção da rede elétrica. Já, no campo de equipamentos, ressaltaram a necessidade de computadores, impressoras, fotocopiadoras e renovação de alguns aparelhos de som, TV e vídeo.

Para concretizar a meta de melhoria da infra-estrutura das escolas e creche, especificamente, área e construção de quadras para esporte, a administração estabeleceu debates com as comunidades através do Orçamento Participativo, fórum em que foram eleitas as prioridades de investimento municipal. Entretanto, das cinco escolas urbanas, contando com a creche, três estão localizadas em terrenos acidentados, fator que tem dificultado a

⁴⁴ Em 2007, as escolas iniciaram, após vários estudos e debates, a prática do conselho de classe participativo, que também foi contemplado no projeto político-pedagógico.

ampliação das dependências, inclusive a construção de quadras para a realização de atividades desportivas. A escola multisseriada localizada na zona rural possui infra-estrutura básica, necessitando especialmente de pintura e de cercamento do pátio que pertence à instituição.

As escolas apresentam-se em bom estado de conservação. Anualmente é realizada a manutenção das redes elétrica e hidráulica, das salas de aula e de outras dependências. Apesar do espaço reduzido em algumas, atendem às necessidades fundamentais. Destaco que todas possuem biblioteca com acervo significativo⁴⁵, equipamentos para auxiliar no processo de formação, identificação dos ambientes, jardins e lugares arborizados. No entanto, ainda está faltando a adequação dos espaços para o acesso a portadores de necessidades especiais, espaço para laboratórios⁴⁶, ampliação do número de computadores para atividades pedagógicas e rede de internet⁴⁷.

As imagens que seguem mostram uma panorâmica geral de como as escolas se encontravam no final de 2004 e em 2007. Para maior visibilidade, incluo uma foto de dependências e instalações de cada uma das escolas municipais, as quais permitirão, no conjunto, uma visão mais ampla sobre a dimensão da infra-estrutura.



Figura 5 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzychi em 2004.

Figura 6 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzychi em 2007.

⁴⁵ Desde a primeira gestão do processo pedagógico as escolas possuem assinaturas de diversos periódicos (revistas, jornais) tanto para os professores quanto para os alunos.

⁴⁶ O estudo detalhado sobre a infra-estrutura das escolas municipais de Getúlio Vargas pode ser encontrado na dissertação “Mapeamento da capacidade de financiamento da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas - RS: gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo (1993 – 2005)”, de Calinca Pergher. 2007.

⁴⁷ Conforme a secretária municipal de Educação, Rosicler A. Bernieri, todas as escolas estão informatizadas, possibilitando a organização administrativa da instituição e o trabalho pedagógico com os alunos. O acesso à internet existe nas escolas urbanas. Nesse conjunto está incluída a biblioteca pública municipal e o Niae.



Figura 7 – Quadra de esporte coberta da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzychi em 2007.



Figura 8 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro. 2004.



Figura 9 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro. 2007.



Figura 10 – Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro. 2007.



Figura 11 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias. 2004.



Figura 12 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias. 2007.



Figura 13 – Biblioteca da EMEF Pedro Herrerias. 2007

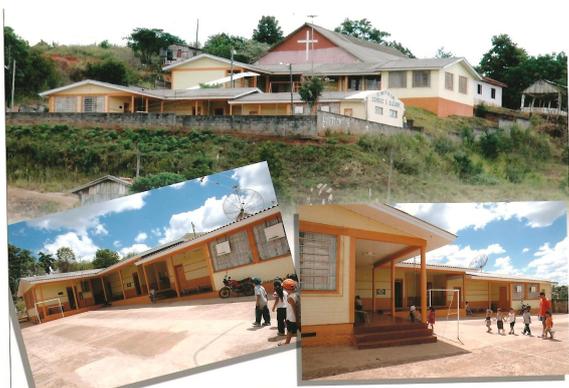


Figura 14 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego S. Olejnik. 2004.



Figura 15 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego S. Olejnik. 2007.



Figura 16 – Sala de direção, coordenação e secretaria na EMEF Cônego Stanislau. 2007



Figura 17 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007.



Figura 18 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007.

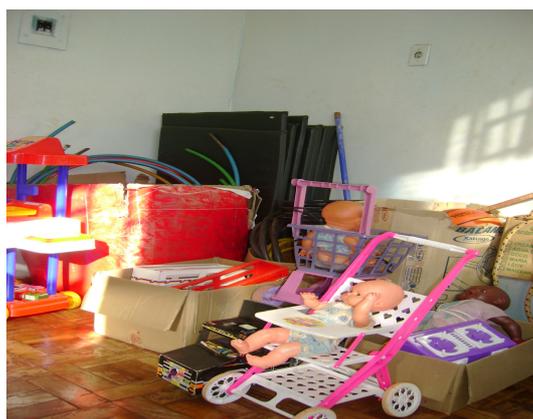


Figura 19 – Recursos lúdicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007.



Figura 20 – Computador na Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Duque de Caxias. 2007.



Figura 21 – Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik. 2007.



Figura 22 – Sala de repouso da Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik. 2007.



Figura 23 – Pátio da Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik. 2007.

A dimensão da infra-estrutura no processo participativo, como meta desde 1993, não foi secundarizada pelo coletivo e pelo poder público, mesmo com as dificuldades econômicas enfrentadas pelo Município⁴⁸. Mantém uma interdependência com a dimensão pedagógica, contribuindo para a promoção de um ensino de qualidade e para a dignidade dos sujeitos que fazem parte do ensino público municipal.

Considerando a trajetória das escolas, entidades e outros segmentos da comunidade, como associações, pastorais, Igrejas, naquele momento (2001) o debate da rede municipal e da administração apontou para a ampliação e aprofundamento da proposta até o momento

⁴⁸ O investimento do Município na educação desde 1993 até 2005, segundo Pergher (2007), é de aproximadamente 34,4% da arrecadação de impostos.

construída. Iniciava-se, assim, a reflexão sobre a relação dos processos educativos com o Projeto de Cidade.

A manifestação das pessoas envolveu vários setores da cidade, implicando um projeto para além da rede municipal de ensino. Naquele momento, as escolas e entidades, com a SMECD e apoiadas pela administração, assumiram a abordagem “O processo educativo no Projeto de Cidade”, que adquiriu força especialmente no debates dos Fóruns Nacionais de Educação de 2001, 2002, 2003 e 2004. Também muitos estudos e debates foram realizados nos encontros pedagógicos⁴⁹, nas reuniões de pólo das escolas⁵⁰ e nos encontros com os segmentos da comunidade escolar. Nesse tema foi ancorado o plano de ação da RME. Em si, não era algo novo, porém foi necessário recolocar a discussão para ressignificar o cotidiano curricular, fosse nos estudos, fosse na sala de aula ou na relação com a comunidade e, sobretudo, na inclusão de outras reflexões no projeto político-pedagógico de cada escola e entidade.

“O processo educativo no Projeto de Cidade” não é apenas uma temática, mas uma opção político-pedagógica carregada de desafios e que se transformou numa diretriz para a RME. Não é uma prática cotidiana nem, como diz Boaventura de Souza Santos, “não é tarefa fácil nem uma tarefa individual. Mas, se é verdade que a paciência dos conceitos é grande, a paciência da utopia é infinita”. (1997, p. 346).

Os processos educativos carregam na sua singularidade a possibilidade de desenvolver as pessoas por meio das relações estabelecidas, como anuncia o ditado Xhosa, citado por Rossetti Ferreira (1997): “As pessoas são pessoas através de pessoas”. Brandão também nos auxilia ao observar que

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (1995, p. 08).

⁴⁹ Os encontros pedagógicos realizavam-se mensalmente, reunindo profissionais da educação da rede municipal de ensino. As quatro escolas da rede estadual de ensino, assim como as de natureza privada, foram convidadas para participar, porém não foi uma prática efetiva. Entre as razões para isso estão os encaminhamentos das entidades mantenedoras, calendários diferenciados e a própria política de formação continuada (horas para estudo). Demarca-se nesse período a participação dos secretários da administração municipal, prefeito e vice-prefeito.

⁵⁰ Recordando, os pólos de estudo iniciaram em 1993. Em 2001 cada escola e entidade constituiu um pólo de estudo, momento próprio de formação para os protagonistas da instituição.

Na sua amplitude, a educação não é um processo espontâneo, mas intencionado em prol do desenvolvimento humano. Para além da escola, compreender a cidade como um cenário educativo é um desafio. Nesta perspectiva, Craidy destaca:

Uma cidade educativa não apenas terá escolas que possibilitem boas condições de vida e de saber para os que as frequentam, mas criará espaços de participação nas diferentes dimensões da vida cotidiana: da cultura, do lazer às formas de oportunidade de trabalho. A exigência educativa se impõe, sobretudo, na condução do próprio processo de gestão da cidade, que será tanto mais educativo quanto mais democrático. (CRAIDY, 2002, p. 13).

A cidade, para além da sede do município, da parte mais antiga ou central, do centro comercial, aqui é compreendida como o lugar e o tempo de vivência dos sujeitos, visto que os processos educativos se constituem e, simultaneamente, constituem a própria cidade. As cidades, com seus processos educativos, educam e possuem o caráter de agente formador de cidadãos.

Busco em uma das passagens da Carta das Cidades Educadoras⁵¹ referências sobre a dimensão educativa das cidades:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desenrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la información, promoción e desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes. (1990, p. 7).

As cidades, tensionadas pelos impactos da globalização neoliberal, enfrentam desafios de ordem econômica, política, cultural, social e religiosa; várias delas, de diferentes formas, procuram assegurar, ou, ainda, reconquistar o processo identitário que as increveram histórico-culturalmente.

Simultâneas ao movimento global, emergem iniciativas de democratização de âmbito local em diferentes lugares do mundo, as quais pretendem, por intermédio de práticas coletivas, constituir políticas que considerem as necessidades e que, em última instância, promovam a humanização. Em Getúlio Vargas, a partir do processo pedagógico da RME, que

⁵¹ A declaração da Carta das Cidades Educadoras ocorreu em 1990, em Barcelona.

se originou da participação, surgiu a proposta de alargar o debate e as ações para além da comunidade escolar, como mais uma possibilidade de afirmação da força do local na relação com o global. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, considerando este cenário, elaborou o seguinte objetivo para orientar o trabalho perante a diretriz “O processo educativo no Projeto de Cidade”: “A partir do contexto vivido, das exigências sociais, das condições reais existentes e da história dos sujeitos, coordenar e dinamizar teórico-metodologicamente, processos educativos que possam contribuir para um projeto de cidade mais humanizador, democrático e cidadão”. (GETÚLIO VARGAS, 2001).

Os integrantes da SMECD, nas funções específicas, necessitavam de reflexão, debate e estudo sobre a relação entre os princípios e processo da RME. Além das exigências técnicas, o estreitamento com os demais protagonistas do ensino público municipal rompeu com situações em que os setores somente concretizavam o que outros pensavam e determinavam. As práticas cotidianas tornaram-se objeto de observação na relação com o processo pedagógico, exigindo estudo para compreendê-las e qualificá-las. O grupo dinamizador da SMECD conquistou um dia da semana para expediente interno, utilizando o tempo para a formação continuada, nesta incluindo a elaboração do plano de ação⁵². Cada departamento ou setor historiou o seu processo, elaborou objetivos e planejou ações tendo como referência as metas definidas pela rede municipal de ensino.

O processo de construção do plano exigiu de cada representante de departamento ou setor outro compromisso. Não bastava realizar atividades em si, dissociadas de um projeto maior; era necessário entrelaçar as intenções e metas para sustentar a totalidade do processo. Nas reuniões de estudos realizadas quinzenalmente com o grupo dinamizador da SMECD, cada um apresentava suas produções, as quais eram debatidas e analisadas. Houve vários estudos e pesquisas objetivando maior compreensão teórica de focos específicos de atuação, como lazer, desporto, cultura, assim como sobre os princípios da rede municipal de ensino (autonomia, diálogo, participação, cidadania...).

Não diferente de outros momentos do processo participativo, com os diversos segmentos foram planejados debates e ações sobre a cidade que temos, a cidade necessária e a cidade possível. A cidade e as práticas dos sujeitos da cidade tornaram-se objeto de investigação dos professores, alunos, pais e outros grupos, tais como terceira idade, recicladores de papéis, administração municipal, entre outros. De modo geral, os segmentos manifestaram o desejo de uma cidade que promova a vida, com pessoas conscientes, que

⁵² O plano de ação da SMECD está incluído no volume 1.

possam pensar sobre o que fazem e sobre as relações que a cidade tem com o mundo. É necessário uma cidade com qualidade de vida, com oportunidades de trabalho para todos, com respeito às culturas e à pluralidade, em síntese, uma cidade saudável, com pessoas felizes, o que retrataria, de fato, o sentido do processo educativo.

Para a professora da rede municipal de ensino Helena Pokoieski, o desafio da educação no projeto de cidade é “criar novas formas de ser e de estar neste mundo”. Diz ainda “[...] Pensar e repensar a cidade, construir ou reconstruí-la é também pensar e discutir sobre nós mesmos, pois somos parte, somos a cidade que estamos ajudando a construir”. (2002, p. 16-17).

Escolas⁵³, entidades, grupos, SMECD e administração municipal alinhavaram e concretizaram várias e diferentes ações. As escolas e entidades da RME, com os seus segmentos, planejaram participativamente o enfoque do Projeto de Cidade, na relação com as práticas curriculares que promovem o processo de ensinar e de aprender. As escolas municipais planejam, nesse processo pedagógico, através de núcleos temáticos e de projetos⁵⁴, com o objetivo de superar a fragmentação dos conteúdos. No debate com os pais, alunos e professores para a elaboração dos núcleos temáticos e dos projetos, foram abordados a cotidiano da cidade, do lugar onde estão morando. Na escola municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik foi definido o núcleo temático “Faça o bairro Monte Claro mais nosso, dando a sua parcela de contribuição”. Este foi dividido em subtemas, considerando as crianças, as necessidades e expectativas dos segmentos, as aprendizagens necessárias, as séries da escola e as contribuições dos diferentes componentes curriculares. Com esta prática pedagógica a escola objetivou o seguinte:

Estreitar os laços entre a escola e a comunidade, favorecendo o desenvolvimento do bairro e contribuindo para que a escola ocupe um espaço maior na vida das pessoas da comunidade, promovendo um maior envolvimento dos alunos e das famílias nos processos educacionais (ENRICONE et al, 2002, p. 44).

Os registros da escola revelam a aproximação dos pais, a busca de alternativas para melhor qualidade de vida no bairro, inclusive com interlocução com o poder público, maior

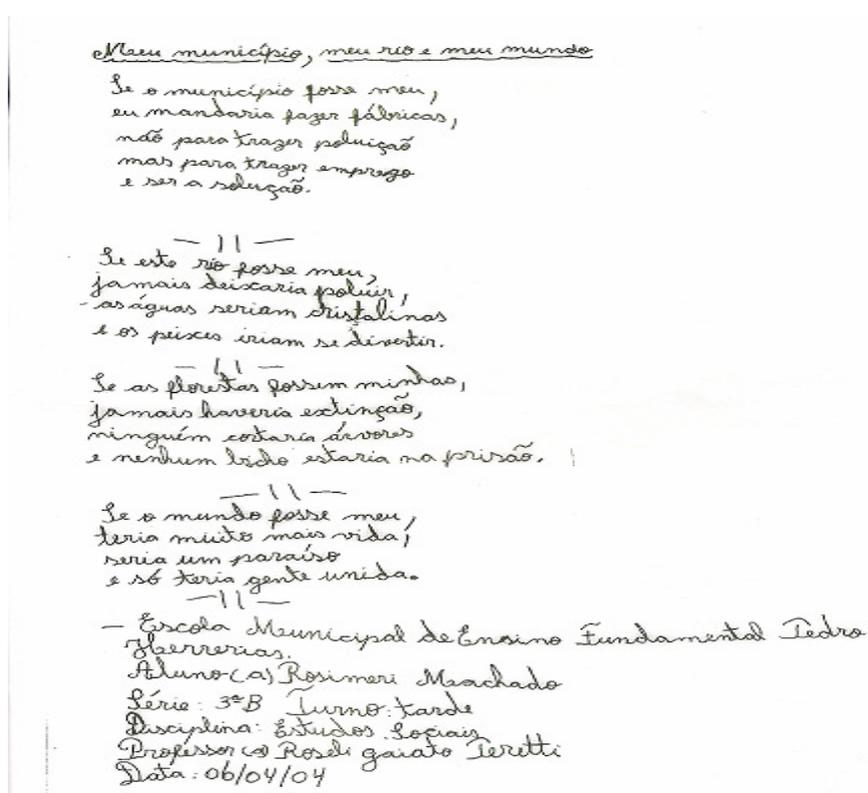
⁵³ Nesse processo destaque o engajamento efetivo do Colégio Santa Clara (instituição de natureza privada do município de Getúlio Vargas).

⁵⁴ Núcleo temático e projeto são recursos pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de um processo interdisciplinar.

engajamento e assiduidade das crianças nas aulas. Em uma das reflexões sobre esta prática, Enricone et al destacam:

Há a necessidade de pensar a educação para além da escola, de formular um sistema educativo integrado com a sociedade, no qual todos possam aprender. Precisamos buscar uma escola que seja contrária aos processos excludentes, que contribua para a qualidade das aprendizagens e da educação, que consiga estabelecer vínculos entre a educação escolar e os processos sociais mais globais, renovando nossa prática educacional dentro e fora da escola. (2002, p. 45).

Nos currículos das escolas municipais a arte e a literatura têm contribuído significativamente no processo educativo dos sujeitos. Em um dos trabalhos com fábulas os alunos da professora Roseli Gaiato Peretti, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, elaboraram as suas próprias fábulas tendo como foco o município em que moram. Na produção da aluna Rosimeri Machado podemos perceber fragmentos da realidade municipal, assim como os desejos para com a cidade.



Fonte: Saberes & Fazeres, Getúlio Vargas, 2004, p. 63.

Nota: A transcrição do texto encontra-se no anexo B

Figura 24 – Texto “Meu município, meu rio e meu mundo”

O currículo abraçou e descortinou a cidade na relação a outras cidades; provocou os protagonistas da cidade a pensarem sobre o seu próprio protagonismo, sobre as potencialidades e limitações do lugar e sobre o sentido do saber na escola. Apresento algumas manifestações de professores e alunos com relação a essas aprendizagens:

Pensar a cidade é pensar em quem vive nela. É encarar a realidade com olhos abertos, buscando nela as raízes dos problemas e as fontes de mudanças. (Amélia B. dos Santos Peruzzollo, 2003. Professora).

Getúlio Vargas, para mim, é vida: onde nasci e estou crescendo; liberdade de sair sem medo; segurança por saber que não muita violência humana; beleza própria: um bom exemplo a praça e o parque das águas. Para mim é assim. (Katrine dos Santos., 2003. Aluna).

[...] Precisamos intensificar ainda mais nosso trabalho, fazendo com que nosso dia-a-dia em sala de aula venha ao encontro daquilo que pensamos e queremos com relação à cidade. (Marcele Anversa Lima, 2004. Professora).

Além do trabalho pedagógico na sala de aula, nos encontros de formação continuada os pais discutiram a cidade a partir do seu bairro. Pais da Escola Municipal 15 de Novembro, bairro Navegantes, ao se referirem aos pontos positivos⁵⁵ do bairro, destacaram o campo de futebol, a coleta do lixo pelo caminhão, calçamento na rua principal, posto de saúde, missa na escola e educação infantil na escola. Além dessa leitura, os pais manifestaram-se quanto aos pontos negativos e sugestões sobre a comunidade e a cidade. Disseram que os preocupavam os roubos e a falta de segurança, bueiros trancados, a falta de incentivo para instalação de empresas na cidade, a morosidade no atendimento do serviço público, a falta de emprego, o descuido com a praça central, a sujeira das ruas, a falta de iluminação, a inexistência igreja no bairro, cachorros soltos nas ruas, entre outros. Sugeriram mais união e participação dos moradores, maior diálogo nas famílias, a responsabilidade de cada um em cuidar do próprio lixo e da limpeza do bairro começando pelo seu pátio, a isenção do pagamento de passagens aos aposentados, maior policiamento, ampliação do atendimento dos agentes de saúde, apreensão de cachorros nas ruas e a instalação de um abrigo na parada de ônibus no bairro.

A participação faz parte da realização das pessoas. Há situações de participação que se originam das necessidades básicas para a sobrevivência humana. Percebemos que as falas dos pais envolvem o bem-estar, estando relacionadas ao pressuposto da existência humana e às necessidades de desenvolvimento da cidade. Essa prática do processo participativo pode ser associada ao que Souza denomina de “ação comunitária”. Sobre isso observa:

⁵⁵ Essas referências foram extraídas de um registro da escola sem identificação oficial.

A ação comunitária é uma forma de cooperação que tem como objeto e objetivo a superação das barreiras que, em nível da comunidade, impedem o desenvolvimento do homem enquanto ser coletivo. Ela se revela um instrumental que se caracteriza pela identificação de problemas, interesses ou preocupações de ordem comum, pela organização para pensar em comum às decisões sobre os mesmos e pelo desempenho das ações decididas. (2004, p. 22).

Encontramos nesse processo a possibilidade de desenvolver outra via, o desenvolvimento comunitário, que, além da ação comunitária, envolve a ação social e a organização da comunidade.

A escola, com os seus protagonistas, pelos saberes e fazeres, lê e interpreta a cidade, colabora para a promoção da cidadania e mobiliza os sujeitos para ações no seu local de convívio. Discutir o seu lugar e dar-se conta do seu protagonismo na relação com os outros, dos direitos e deveres, da corresponsabilidade pelo processo social e do compromisso com os acordos coletivos contribui para o tecimento do processo cidadão e para a formação da consciência crítica, que é alinhavada pelo descortinamento da realidade.

Os pais, ao se observarem e ao observarem a realidade, fazem perguntas, interrogam, procuram explicações para o que vêem e, conseqüentemente, transformam-se. Cabe destacar que práticas cidadãs dessa natureza já ocorreram nos espaços das escolas municipais, especialmente na primeira gestão do processo pedagógico, ocasião em que a escola rompeu com ações lineares e entrelaçou-se com os segmentos da comunidade para pensar e fazer uma instituição significativa na e da vida dos sujeitos.

Na dimensão política do processo participativo a escola torna-se um cenário de exercício da democracia, que se ramifica nas diferentes instâncias da sociedade. Para Lück, a participação que se “espraia por todas as dimensões do processo social, na intenção de enriquecê-las, constitui-se em transformação” (2006-c, p. 65). O sentido político dessas práticas não está no final das ações, mas na sua processualidade. Os sujeitos vão alinhavando a cidadania, que é um dos objetivos da participação.

A cidade explica-se por meio das escolas, das políticas de saúde, das obras, da infraestrutura, das relações estabelecidas, entre outras. A decisão de pensar e discutir a cidade através da escola implicou envolver o governo municipal. Escutar a população ultrapassava, agora, o discurso de campanha eleitoral, pois, como governo, a ação tornou-se necessária. Aquilo que justificara a gênese e a inscrição do processo participativo na rede municipal de ensino em 1993 estava se recolocando nesta terceira gestão para além da escola, pela diretriz “o processo educativo no projeto de cidade”.

Receios apareceram por parte da administração municipal acerca das implicações de escutar sobre a cidade. Escutar é tornar-se cúmplice e, conseqüentemente, eleger prioridades e concretizá-las de modo transparente; é abrir orçamento, dialogar sobre as condições reais do município e dinamizar a gestão com base na democracia. “O processo educativo no projeto de cidade” foi associado, no nível do governo municipal, ao Orçamento Participativo (OP)⁵⁶, que estava presente na proposta da administração.

O movimento da SMECD com a rede propagou-se na administração municipal a ponto de o prefeito, o vice-prefeito e os demais secretários municipais promoverem, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, um seminário para discutir os princípios e metodologia de gestão. Neste, além do primeiro escalão, participaram outras pessoas que ocupavam cargos de confiança na administração municipal. Assim, cada secretaria da administração apresentou a proposta de atuação e o debate foi instalado na relação com os princípios eleitos na campanha eleitoral, com os núcleos fundantes do possível projeto de cidade e com o compromisso da gestão. Depois dos onze primeiros meses de gestão municipal, houve um encontro para avaliar os trabalhos e para delinear o Projeto de Cidade desejado e construído.

As gestões nos diferentes espaços procuraram planejar e efetivar ações; já com menos intensidade, avaliaram o seu próprio fazer na relação com o projeto almejado e propagado publicamente. Esse esforço foi feito pela administração municipal, a exemplo do que estava desenhado na rede municipal de ensino. Entre as colocações, houve questionamentos como: O que entendemos dos “chavões” que emitimos no dia-a-dia? O que estamos fazendo de diferente diante de uma proposta progressista? Qual o poder que defendíamos? Qual o poder que estamos colocando em prática? A metodologia que estamos desenvolvendo é coerente com a cidade e o cidadão desejado? O que há no nosso cotidiano com relação às idéias do projeto de cidade? Sabemos o que cidade e a população desejam? Nossas práticas nos diferentes setores estão educando? Por outro lado, faziam-se afirmações: “Não existem modelos, precisamos construir a nossa caminhada”, “Precisamos incentivar a população”, “É mais fácil ganhar eleição do que governar”; “A mudança partiu da educação, temos que estender a experiência”.

⁵⁶ O Orçamento Participativo é uma política participativa que envolve os cidadãos no debate e decisão de parte dos investimentos públicos municipais, intencionando uma distribuição mais justa dos bens públicos. Desenvolve-se através de assembleias com a população e o governo, geralmente em duas etapas: primeira com a participação direta dos interessados; a segunda, através de conselho de delegados. A experiência de Orçamento Participativo surgiu em Porto Alegre-RS, na administração municipal de Olívio Dutra em 1990. Destaco que a dinamização do Orçamento Participativo diferencia-se de lugar para lugar. Sendo uma prática da democracia participativa, precisa estar coerentemente ancorada aos princípios que a justificam.

O entendimento sobre democracia, coletivo, participação, cidadania, humanização era diferenciado entre os participantes da gestão e alguns comentavam: “Falamos muito estas palavras, mas pouco sabemos sobre elas”. Houve várias reflexões e preocupações em torno de uma gestão democrática, tão desejada, propagada e defendida historicamente pelo Partido dos Trabalhadores antes de ser governo. Do cotidiano foram extraídas situações como ilustração de práticas de gestão democrática, tais como atendimento ao público na prefeitura para ouvir expectativas e, principalmente, problemas; a realização do Orçamento Participativo nas comunidades; a participação em atividades promovidas pelas comunidades, a transparência na administração, entre outras.

Momentos como esses no processo participativo contribuem para a formação dos sujeitos e do processo em ação; exigem dos protagonistas uma opção, como em outros espaços e grupos, que é tornar a prática objeto de reflexão e teorização na perspectiva de recriá-la. Faundez diz que, no processo de reflexão e de ação, os animadores⁵⁷ “poderão detectar as carências de informação e de formação” [...] (1993, p. 72); assim, poderão planejar outras propostas e ações. O autor ressalta que a consciência crítica pode ser fomentada no processo de formação. A consciência crítica é “aquela que se materializa em ações concretas emergentes do conhecimento desta necessidade e não uma consciência que só se explique no nível das palavras, e que é uma consciência vazia” (p. 79).

Paralelamente a isso e, por que não, de modo surpreendente, a equipe da administração (prefeito, vice e secretários na maioria) começou a participar efetivamente dos encontros pedagógicos que envolviam os professores e do Fórum Nacional de Educação, realizado anualmente. Tanto os professores quanto visitantes e outras pessoas demonstravam admiração e espanto, visto que a presença não era apenas física, havia participação nos debates e nas reflexões.

Além dessas iniciativas, o grupo de coordenação política do governo municipal⁵⁸ solicitou encontros de formação para pensar, debater e dinamizar um projeto que se aproximaria do processo metodológico da RME. Durante os encontros as diversas indagações foram sobre uma metodologia que, de fato, contemplasse os núcleos de um processo participativo. Nos debates entrelaçavam-se preocupações com a descentralização do poder, a filosofia do partido, a complexidade da intersetorialidade, além de outras.

⁵⁷ Faundez denomina de “animadores” as pessoas que dinamizam, coordenam os processos. Neste caso associa o termo aos gestores da administração municipal e também aos que denominamos de “dinamizadores” em outros momentos do texto.

⁵⁸ O grupo de coordenação política do governo municipal é constituído pelos secretários, prefeito e vice-prefeito e reúne-se semanalmente para debates e encaminhamentos.

Num dos encontros de formação continuada da coordenação política o tema de estudo e debate foi sobre o entendimento e as possibilidades de concretização dos princípios que sustentam o projeto da administração na relação com as práticas em ação no processo educativo da cidade. Os participantes, ao refletirem sobre tais aspectos, destacaram que precisariam abrir espaços para a população, ir ao encontro do outro, descentralizar ações, dialogar, aceitar críticas, cumprir as decisões coletivas, fortalecer os conselhos, fomentar a união da equipe para alcançar os objetivos, ter tolerância, fazer auto-avaliação, qualificar a própria formação, promover momentos de formação para o funcionalismo público e realizar encontros para planejar e avaliar.

A formação continuada faz parte da dimensão pedagógica do processo participativo. As experiências realizadas, a conjuntura social, as reflexões teórico-práticas são elementos que, entrelaçados, contribuem para a implementação de projetos, assim como para a recriação das práticas em ação. Em especial, destaco a decisão e a vontade política da administração municipal em colocar-se numa posição de sujeitos investigadores e reflexivos acerca do compromisso assumido com a população getuliense.

Ao revisitar o contexto do processo pedagógico, apareceram como realidade objetiva aspectos em torno do número de escolas, número de professores, formação, número de alunos e índice de repetência escolar. Na tabela que segue apresento o mapeamento desses aspectos, destacando os anos de 1993, 1997, 2001, 2004 e 2007⁵⁹.

Tabela 2 – Ano, número de escolas, professores, professores com licenciatura, professores com pós-graduação, alunos, índice de repetência e evasão escolar do ensino público municipal de Getúlio Vargas.

Ano	Nº de escolas	Nº de professores	Nº de professores licenciados	Nº de professores pós-graduados	Nº de alunos	Índice de repetência (Ensino Fundamental) (%)	Índice evasão (Ensino Fundamental) (%)
1993	45	89	08	-	1.301	13.5	2.7
1997	12	107	23	02	923	12.6	2.5
2001	07	122	46	-	1.107	14	1.3
2004	05	134	46	25	1.025	10.4	1.1
2007	05	134	114	65	914	11.9	0,8

Fonte: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

Nota: Os anos de 1993, 1997 e 2001 demarcam o início de cada gestão municipal do período em estudo. O ano de 2004 é o último ano da terceira gestão e 2007 é o ano atual para fins de comparação.

⁵⁹ Para uma visão mais abrangente destaco as taxas de repetência escolar nos demais anos da *travessia* do ensino público municipal de Getúlio Vargas: 1994: 9.1%; 1995: 9.6%; 1996: 11.3%; 1998: 13.3%; 1999 14.2%; 2000: 11.8% 2002: 12.1%; 2003: 12.2%; 2005: 12.5% e 2006: 12.4%. Fonte: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

Observamos que, em onze anos, quarenta escolas foram extintas, tendo como fator preponderante a nucleação e a emancipação do distrito de Floriano Peixoto, o qual contava, em 1996 (ano da emancipação), com 11 escolas rurais e 94 alunos. Houve, no período de 1993-2004, uma elevação no número de professores, apesar da redução do número de escolas e de alunos. Algumas das razões desse aumento foram a implantação de algumas turmas de séries finais do ensino fundamental nas escolas municipais urbanas, a criação de grupos culturais para atender os alunos em turno inverso cada aula e a institucionalização do Núcleo de Apoio Integrado ao Educando, em 1998.

Outro aspecto que chama a atenção é a elevação do número de professores que concluíram o ensino superior – licenciatura. Quando a *travessia* iniciou, o percentual de licenciados totalizava em 8,9%; no final de 2004 elevou-se para 34,3% e, em 2007, para 85%, significando que dos 134 professores municipais somente vinte ainda não ingressaram num curso de licenciatura. Salientamos que dos 114 licenciados 64 já concluíram pós-graduação *lato sensu* e um pós-graduação *scripto sensu*, atingindo 57,8% dos professores graduados.

Esse quadro de formação inicial demonstra a preocupação e o compromisso dos docentes com o seu aperfeiçoamento diante dos desafios da profissionalidade. Nesse período de formação são conferidos, institucionalmente, ao sujeito os instrumentos básicos para constituir uma prática principiante na profissão.

A formação inicial é um dos aspectos que contribuem para a profissionalização da docência e uma das possibilidades para melhorar a qualidade da educação básica. Um dos desafios dos cursos de formação inicial é concretizar uma proposta pedagógica que possibilite ao formando uma atuação docente capaz de enfrentar a sua função num contexto de conflitos, de exigências e constantes desafios. Espera-se que o futuro professor, por meio das contribuições curriculares do curso, compreenda os saberes necessários não apenas para ensinar, mas ensinar para os alunos aprenderem significativamente.

Percebemos em situações cotidianas das escolas que vários egressos da formação inicial não se ancoram nos fundamentos teórico-metodológicos abordados no percurso acadêmico e acabam reproduzindo práticas que foram objeto de críticas durante o curso. Outros, ao exercerem uma docência que promove a aprendizagem significativa e a cidadania, são criticados pelos colegas que estão há mais tempo no exercício da profissão. Assim é que, desses, alguns resistem e outros desistem ampliando o quadro dos docentes que “estão professores, mas desistiram de ser professor”. Entre outras, essas situações precisam fazer parte das reflexões dos cursos de formação inicial para se analisarem as propostas curriculares, bem como as práticas que estão sendo desenvolvidas pelos próprios formadores.

Para isso as instituições encarregadas da formação inicial devem estabelecer uma interlocução constante com as escolas, gestores dos sistemas e com seus egressos, seja por meio da pesquisa, seja da extensão ou das atividades de ensino.

As mudanças e inovações não acontecem de forma harmônica, porque desestabilizam as relações que supostamente estão transcorrendo na normalidade. Sacristán observa que “as mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento”. (1995, p. 77).

As diferentes trajetórias da formação inicial dos docentes constituem o conjunto do trabalho pedagógico escolar, tornando-se foco para a formação continuada, atribuição endereçada aos sistemas que acolhem os profissionais e que têm como compromisso em última instância a qualidade da educação escolar.

Nesse cenário, percebemos em 2004 que o percentual de repetência escolar baixou para 10,4%, tendo um decréscimo de 3,1%, comparando com o início do processo, 1993; neste mesmo ano, a média brasileira foi de 13,0% e, na região Sul, de 13,2% (BRASIL, 2006). Mesmo com um percentual inferior, a rede municipal de ensino apresenta a reprovação escolar como uma preocupação diante do investimento no ensino público municipal nas dimensões administrativas e pedagógicas e dos tensionamentos econômicos e sociais do país e do próprio local.

Em 1993, uma das inquietações dos professores eram os índices de repetência e evasão escolar. No decorrer dos anos a prática docente passou a ser objeto de investigação do próprio professor na relação com pressupostos teóricos. Temáticas como ensino, aprendizagem, alfabetização, políticas econômicas e sociais, currículo, escola, infância, projeto pedagógico, entre outras, alinhavaram o processo de formação continuada; as escolas receberam investimento na infra-estrutura e materiais didático-pedagógicos; houve incentivo e apoio para a formação inicial do professor por parte do poder público; o desejado processo democrático foi conquistado legitimamente; fóruns de estudo e debate foram constituídos e a comunidade escolar entrelaçou-se no processo educativo.

Aqui poderíamos perguntar: Por que os índices de repetência escolar reduziram-se em apenas 3,1% em onze anos? De cem alunos do ensino público municipal, dez encontram-se como alunos fracassados. Charlot observa que “não existe o “fracasso escolar”; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. (2000, p. 16). Para o pesquisador, o fracasso escolar remete para muitos debates:

Sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a desigualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (2000, p. 14).

A permanência da criança getuliense na escola, e com êxito, continua sendo desafio traduzido em meta no ensino público municipal. Sobretudo, é preciso perguntar: Será a crise de sentido da escola? Será o sentido do saber para os sujeitos da escola? Será o distanciamento pedagógico do saber do professor para com o saber do aluno, ou seja, a transposição didática? Serão as relações sociais dos sujeitos do mundo? Serão os tensionamentos econômicos e sociais?

Por outro lado, o percentual de evasão e abandono da escola diminuiu de modo significativo. Não houve uma correlação direta do percentual de repetência com o percentual de evasão escolar, pois os alunos em situação de fracasso escolar permaneceram na escola. A efetivação de programas, projetos e ações escolares e não escolares que intencionaram a permanência da criança na escola, colaboraram para essa conquista. Como espaço não escolar, o Centro Integrado Renascer foi criado em 1994 com o objetivo de atender crianças em situação de risco social e pessoal no período de férias escolares; mais tarde, o programa foi ampliado no que diz respeito ao tempo de envolvimento da criança na instituição e às atividades pedagógicas. Em num dos turnos do dia a criança freqüenta a escola, antes ou depois da aula faz as refeições no CIR e fica envolvida com atividades culturais, recreativas e pedagógicas planejadas e efetivadas pelos professores, oficinairos e coordenação pedagógica mantidos pelo município. No ano de 2004 o CIR passou a desenvolver o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil⁶⁰ (Peti).

Outro espaço educativo não escolar existente no Município é o Programa AABB Comunidade⁶¹, convênio estabelecido no ano de 2000 entre o município, Fundação Banco do Brasil e Fenabe para atender crianças e adolescentes de 7 a 17 anos em situação de risco, no turno inverso da escola, em três dias na semana. Os projetos realizados por professores e profissionais especializados são de natureza cultural, desportiva e pedagógica.

Também faz parte do processo educativo, com identidade própria, desde 1967, a ONG Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salete, mais conhecida como Lar da Menina, que

⁶⁰ O quadro de profissionais em 2007 está assim constituído: 12 funcionários (professores, oficinairos, auxiliar de serviços gerais), quatro voluntários e um assistente social (estagiária). Atende 64 alunos. (GETÚLIO VARGAS, 2007).

⁶¹ Neste ano de 2007 o programa conta com 66 crianças e adolescentes da RME. Fonte: Demonstrativo da RME. SMECD, agosto de 2007.

desenvolve trabalhos em duas modalidades: creche e apoio socioeducativo em meio aberto (6 a 14 anos). A entidade é coordenada pela congregação Filhas dos Sagrados Corações de Jesus e de Maria e por uma diretoria composta por voluntários que objetiva a arrecadação de fundos. Em anos anteriores, o Município colaborava com a cedência de professores; em 2007, substituiu-se a cedência por uma subvenção. Os profissionais e coordenação da instituição fazem parte da formação continuada da RME.

O município conta com uma escola especial -Apae-, que atende pessoas da região. A contrapartida do poder público de Getúlio Vargas é a cedência de professores e repasse de merenda escolar.

No aparato de RME, referenciado anteriormente, o Núcleo de Atendimento Integrado ao Educando⁶² (Niae) atende alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Em 2004 totalizou 184 atendimentos, o que não corresponde ao número de alunos. O encaminhamento ao núcleo inicia-se com a professora, segue para a discussão e trabalho da coordenação pedagógica, alguns casos ao Espaço de Apoio Pedagógico (EAP) e, por fim, o Niae. No Niae há uma interlocução, quando necessário, com a família; de modo simultâneo, dialoga-se com a escola e, mais especificamente, com a professora da classe.

O EAP foi criado em 2002, considerando as preocupações e desafios quanto às situações de fracasso escolar. O grupo do EAP é constituído por uma coordenadora e uma professora por escola, preferencialmente com formação de pedagogo. Cada uma tem 20h para realizar o trabalho na escola e para participar das reuniões de formação específicas da área de atuação. Nas palavras de Enricone, o EAP “desenvolve trabalhos de prevenção, avaliação pedagógica e acompanhamento dos alunos com problemas ou déficits em seu processo de aprendizagem”. (2002, p. 126).

A partir do encaminhamento da professora da classe, com um registro numa ficha que revela o contexto da aprendizagem do aluno e das estratégias já efetivadas pelo docente e coordenação pedagógica, o profissional do EAP planeja e desenvolve atividades para superar ou diminuir a situação que justificou o encaminhamento. Quando o caso extrapola a competência do EAP, encaminha-se-o para o Niae. No retorno para a classe há orientações e diálogos entre os profissionais do EAP e Niae, coordenação da escola e professores. No ano de 2004, conforme demonstrativo da SMEC de 2007, foram registrados 172 atendimentos no EAP; entre EAP e Niae, no mesmo ano, 18,5% dos alunos da RME foram atendidos nestes

⁶² A equipe do Niae, em 2007, envolvia uma coordenadora pedagógica com 20h, uma secretária com 33 horas, uma psicóloga com 40 horas, uma fonoaudióloga com 20 horas e uma psicopedagoga com 40 horas, totalizando 153 horas semanais para o trabalho junto aos alunos da RME.

setores, índice que provoca várias reflexões, considerando que, de cada cem alunos, aproximadamente 18, por uma ou outra razão, necessitaram de trabalho específico no processo de aprendizagem. Para a realização do trabalho específico, em 2007 há 128 horas semanais disponíveis.

Além desses projetos e programas que intencionam a melhoria da qualidade do ensino público, a SMECD desenvolve, por meio das metas descentralização da cultura e democratização do desporto, jogos em diversas modalidades, coral, danças étnicas, hora do conto, banda municipal, teatro, oportunizando ao aluno da escola municipal envolver-se em trabalhos no turno inverso ao das aulas.

Observamos com essa revisitação (número de escolas, professores, formação inicial dos docentes, índices de repetência e evasão escolar, aparato constituído na RME), que há preocupação e investimento do poder público para a formação integral dos alunos da RME tanto nos espaços escolares como em não escolares. Fica em aberto a possibilidade de um estudo focado no porquê de o índice de repetência escolar não obter maior desempenho diante do que foi e está sendo concretizado.

Com a atribuição e o compromisso com a ressignificação da *travessia*, esta gestão cria e publica a revista *Saberes & Fazeres Educativos*, concretizando o objetivo de registrar questões teóricas e práticas que circunscrevem a política do ensino público municipal. A primeira edição ocorreu em 2002 e está em vigência a sexta edição. Para iniciar os trabalhos foi elaborado um projeto de lei amparando o investimento financeiro para editar mil exemplares anualmente, com distribuição gratuita a professores, aos participantes do Fórum Nacional de Educação, a diversas universidades brasileiras, às secretarias municipais e estaduais de Educação, às bibliotecas públicas, entre outras instituições. A revista está organizada em três seções: artigos de educadores de renome nacional que participam do Fórum Nacional de Educação e de professores da rede municipal de ensino, relatos de práticas pedagógicas realizadas nas escolas e entidades de Getúlio Vargas e trabalhos desenvolvidos pelos estudantes das escolas municipais. Inicialmente, poucos professores encaminhavam produções para análise e posterior publicação, porém o número de interessados está avançando significativamente, o que pode ser entendido como maior compreensão e domínio do processo pedagógico, aperfeiçoamento dos professores no campo da graduação e pós-graduação, encorajamento e, quem sabe, ousadia de tornar pública a própria prática.

Além da comissão, há a participação de especialistas contratados para atender às normas de publicação da revista, a que desde 2004 possui o registro no ISSN (International Standard Serial Number - Número Internacional Normalizado das Publicações em Série). As

primeiras três edições tiveram, desde a representação da capa até o conteúdo, um enfoque sobre o processo educativo no Projeto de Cidade, e as subseqüentes (2005-2007), “Fios, cores, movimentos e atores”. A escolha da temática orientadora “fios, cores, movimentos e atores” na administração 2005-2008 justificou-se pela necessidade de enfatizar a diversidade, a complexidade, as contradições e as possibilidades do processo educativo no Projeto de Cidade.

A revista *Saberes & Fazeres Educativos* é mais uma representação pedagógica do processo participativo. Ao se referir a ela na apresentação da primeira edição, o então secretário municipal de Educação, professor Jairo Ademar Gallina, registrou: “[...] tem um sentido especial, pois é um sonho que se torna realidade no conjunto do processo pedagógico da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas [...] seu conteúdo poderá contribuir para o processo formativo dos leitores e de todos aqueles que lutam pela educação”. (2002, p. 4). Na edição de 2007, a revista foi assim apresentada por Rays:

Demonstra, a cada número publicado, seu compromisso em realizar o sonho inicial: concretizar nas escolas mantidas pelo ensino público municipal, a relação dialética entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, coerentes com a problemática pedagógica por que passam a educação e a sociedade de nosso tempo. (2007, p.7).

Cabe ressaltar que o processo constituiu uma cultura do registro, desde o registro de uma reunião pedagógica até a publicação da revista. Há uma riqueza infinita de informações sistematizadas, possibilitando um rico arsenal para o processo histórico e o desenvolvimento de pesquisas.

A avaliação no e do processo participativo na rede municipal de ensino é contínua e está alinhavada pelo princípio de observar-se, de observar os feitos na relação com os outros, com o contexto e, principalmente, na relação com as finalidades da educação, os princípios, objetivos e metas que orientam a participação em ação. A avaliação é entendida, dialeticamente, como ponto de partida e de chegada de todo e qualquer processo de natureza coletiva. É ponto de partida porque, para planejar, é preciso analisar o que está em desenvolvimento, discutir as possibilidades e projetar. Os protagonistas interrogam-se e interrogam o que está em desenvolvimento, projetam e comprometem-se com o fazer, transformam-se e transformam o cenário em que estão envolvidos, produzindo o ponto de chegada, que, novamente, é ponto de partida.

Podemos dizer ainda que, nessa perspectiva, a avaliação faz parte da existência humana, tem sua gênese na heterogeneidade, implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de capturar seus avanços, resistências, suas dificuldades e de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. As respostas são provisórias diante do movimento que está em constante construção, desconstrução e reconstrução.

O período de 2001 a 2004 foi constantemente avaliado e registrado pelos próprios atores, tendo como referência-base o plano de ação legitimado publicamente em 2001 pelo coletivo e administração na relação com a prática desenvolvida. Em 2004, último ano de gestão da terceira administração, foi intensificado o processo de avaliação com o objetivo de analisar o contexto do ensino público municipal e mapear indicadores para alinhar a continuidade diante da próxima administração municipal (2005-2008). Extraio dois momentos pontuais do conjunto da avaliação que revelam elementos do entorno do processo pedagógico que atravessa três administrações, servindo de síntese do que foi até o momento concretizado e de parâmetro para a continuidade. No primeiro encontro pedagógico do ano letivo, num dos momentos os professores⁶³ realizaram um trabalho para discutir as seguintes questões:

- 1) A partir do próprio entendimento, como vocês caracterizam o processo pedagógico da RME?
- 2) Quando se justifica um processo pedagógico participativo?
- 3) A partir da prática cotidiana, quais as dificuldades que surgem no processo pedagógico?
- 4) O que garante o processo pedagógico da RME?
- 5) Se lhes perguntassem sobre o processo pedagógico da rede, o que diriam?

Destaco as quatro respostas de cada questão evidenciadas com maior regularidade.

Os professores caracterizam o processo pedagógico como participativo, inacabado, exigente na formação continuada e comprometedor. Dizem que um processo dessa natureza justifica-se quando há um grande número de professores e de pessoas da comunidade escolar que participam ativamente da construção; quando a proposta é embasada na realidade; quando há reflexão sobre o próprio processo e um projeto maior de cidade. Do ponto de vista dos professores, o que garante o processo pedagógico no cotidiano escolar é a participação, o

⁶³ Neste momento do encontro pedagógico (20.02.04) 45 professores responderam às questões solicitadas. Em razão de atividades em escolas particulares e estaduais, inclusive em outros municípios, há dificuldade para todos participarem nos dois turnos de formação.

comprometimento e o envolvimento do coletivo, a formação continuada e a ação pedagógica desenvolvida na escola.

Nas transcrições que seguem podemos perceber o que afirmam os docentes sobre o processo pedagógico:

É um processo elaborado a partir das discussões feitas partindo da realidade encontrada em nossas escolas. O processo pedagógico é voltado para o aluno desenvolver a sua cidadania.

É um processo construído em uma linha progressista com abertura e envolvimento de todos os segmentos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Tem sua identidade na proposta político-pedagógica. Surgiu da necessidade do novo e abraçado por uns e renegado por outros.

Eu diria que como processo que trata da educação, deve ser maleável, pois considero que um processo pedagógico é algo sempre em construção. Por esse motivo elogia a participação coletiva na sua construção, só assim podemos dizer que é um processo pedagógico cidadão. Do modo como este processo está ocorrendo, iremos construir um Getúlio Vargas melhor e maior.

É uma nova era de comprometimento, onde nos questionou, envolveu, procurou responder nossos anseios como educadores... que a rede tem um ponto de partida de referência pedagógica.

É necessário neste processo a reflexão sobre a prática, a participação, o comprometer-se e uma formação continuada aos educadores.

Sou parte dele.

Este processo é o caminho para se chegar ao ideal, para concretizar os objetivos de uma educação de qualidade. Muitos avanços já tivemos e muito temos a avançar, é um caminho que se constrói a cada dia. Não pode haver acomodação.

(GETÚLIO VARGAS, 2004).

As leituras e interpretações dos professores sobre o processo pedagógico da rede municipal de ensino ratificam que o processo participativo tem sentido quando emerge da realidade, das inquietações; quando os sujeitos se sentem pertencidos, na medida em que são escutados e considerados no ato de pensar e de fazer, e justifica-se na relação com um projeto maior de sociedade. É subsidiado pela formação continuada dos segmentos da comunidade escolar, em especial o segmento da docência, e legitimado pela ação coletiva na rede municipal de ensino e pelas práticas no cenário da escola. É objeto de permanente reflexão crítica, incluindo a investigação da prática dos sujeitos do processo, caracterizando-se pela provisoriidade e pelo inacabamento.

A experiência de natureza participativa no ensino público municipal de Getúlio Vargas confirma os estudos de Lück. Ao se pronunciar sobre os objetivos da participação no cotidiano escolar, a pesquisadora destaca a relevância no processo de formação cidadã e de qualidade do ensino. São objetivos específicos da participação:

- Garantir significado social às ações e práticas pedagógicas, no contexto escolar.
- Elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional.
- Envolver a família e a comunidade no processo político-pedagógico escolar.
- Promover o sentido de co-responsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações.
- Estabelecer maior integração entre currículo escolar/aprendizagem dos alunos e a realidade.
- Criar ambiente formador de cidadania e aprendizagem de habilidades participativas. (LÜCK, 2006-c, p. 53).

Nesse mesmo processo de avaliação, os quatro candidatos à Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas foram entrevistados com o objetivo de conhecer sua opinião sobre o ensino público municipal, sobre o significado, os avanços, fragilidades e as questões que necessitam de aperfeiçoamento e mudanças. Os quadros que seguem mostram o ponto de vista de cada um dos candidatos.

Opinião	Propostas
<p>Getúlio Vargas teve seu salto qualitativo em 1993. Os professores se manifestaram, discutiram e definiram propostas, deu uma “mexida”. Após 1996 os professores “esfriaram”, deu uma parada. O esfriamento deve-se: a questão salarial, metodologia de encaminhamento do processo, a repetição de temas com pouco aprofundamento. Apesar disso, Getúlio Vargas é considerado um pólo de destaque em educação. “Getúlio Vargas está ainda muito a frente”, não só no processo em si da escola, mas na estrutura constituída com outras frentes do processo, por ex. NIAE/EAP, CIR, Lar da Menina.</p> <p>Iniciou de fato um processo participativo. Houve criticidade. A formação dos professores está presente nos alunos. O avanço é na postura, no comprometimento. A totalidade do processo da RME não é totalmente compreendida pelos professores, há pouco tempo para discutir, planejar e encaminhar as questões que a rede define, pois também há situações burocráticas para realizar. Alguns fazem outros não.</p> <p>O processo político-pedagógico da RME de Getúlio Vargas é de referência, de destaque nos professores e que independentemente dos partidos todos procuraram respeitar o processo e que a continuidade do mesmo necessita de cuidado, de debate para tornar-se cada vez mais significativo. “Não é qualquer um que se habilita a falar”. É necessário aperfeiçoar a política pública da educação, envolvendo o micro, mas não esquecer do macro.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aperfeiçoamento do processo pedagógico com ênfase a formação continuada: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Organização de grupos de estudo por série, enfocando a prática dos componentes curriculares a luz da teoria. 1.2. Redimensionamento dos encontros pedagógicos e do fórum nacional da educação. 1.3. Assessoria específica para as escolas. 2. Retomada do debate acerca da caminhada da RME, considerando a trajetória.

Quadro 5 – Opiniões e propostas do candidato Paulo Pedro Prezzotto, na ocasião representado por Eliane Granella.

Opinião	Propostas
<p>A partir das pesquisas que realizamos para a elaboração do plano de governo achamos que está bom. Examinamos também o quadro de professores e está bom. O processo é de fácil aprendizado, facilita o trabalho do educador com melhores resultados na formação do jovem e da criança. Está buscando a modernidade e está melhor preparando para o segundo grau. Não notamos pontos frágeis.</p> <p>Será deixado de lado pequenas imperfeições. O processo político-pedagógico, responde às necessidades do município, dá uma boa formação para a criança e para o jovem do ensino médio, refletindo favoravelmente na vida do indivíduo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuaremos com o processo pedagógico, não deve ser interrompido. 2. Dar condições de trabalho e garantir a autonomia, sem impor ideologias partidárias e causas próprias. 3. Implementação do ensino profissionalizante, em nível médio. 4. Melhoramento do transporte escolar. <p>Ampliação do atendimento das creches, no que tange a pré-escola e aos portadores de necessidades especiais.</p>

Quadro 6 – Opinião e propostas do candidato Natalício José Botolli.

Opinião	Propostas
<p>O poder público não está atendendo as necessidades de infra-estrutura das escolas. Queremos fazer uma estrutura melhor. É preciso investir mais na qualificação da formação dos professores. É necessário democratizar ainda mais a escola, com a participação dos pais. É um processo importante que está em andamento, alguns aspectos para serem aperfeiçoados. A SME precisa acompanhar o processo, não de modo julgador, mas fiscalizador.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implantação em todas as escolas o ensino fundamental completo. 2. Inclusão no currículo temáticas como meio ambiente, solidariedade e história do município. 3. Continuidade da eleição para diretores e vice-diretores. 4. Inclusão nas escolas do serviço de orientação educacional. 5. Escolas abertas nos domingos. 6. Escolas incentivando a cultura e o esporte. 7. Criação de ouvidoria na administração (se necessário).

Quadro 7 – Opinião e propostas do candidato Marcelo Paintinger de Figueiredo

Opinião	Propostas
<p>A educação é prioridade, uma convicção e questão eleita pela população. O processo é democrático e de qualidade, considerando as limitações do próprio contexto e da dimensão financeira. Representa um compromisso com a sociedade em geral. As práticas do processo do ensino que parte da realidade tem me ensinado muito. Há respeitabilidade pelo processo em andamento. Foi acertado porque rompeu com práticas de ensino tradicional, buscando a reflexão sobre a realidade, considerou a opinião dos envolvidos, iniciou a construção da proposta político-pedagógica e intensificou a formação dos professores. É altamente transformador e comprometedor. As pessoas se constroem no processo. Ele forma, possibilita a emancipação, a construção do conhecimento. Envolve o município como um todo não ficando restrito às quatro paredes da sala de aula. Ajuda na construção da cidadania. Os debates nas comunidades revelam o avanço da conscientização. Alguns participantes não estão comprometidos com o processo eleito coletivamente e associam as práticas aos diferentes partidos políticos. Em alguns casos interesses pessoais em detrimento do coletivo. Há carência de profissionais especializados, por ex. assistente social e psicólogo. Vive-se os problemas e os avanços. É revolucionário, transforma a sociedade, uma rede.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O debate sobre o processo determinará o quê e como deverá ser qualificado a política do ensino público municipal.

Quadro 8 – Opinião e propostas do candidato Dino Giaretta⁶⁴

⁶⁴ Dino Giaretta era o prefeito (licenciado) da época e candidato à reeleição municipal.

No cenário da campanha eleitoral, foram quatro os candidatos ao Executivo, sendo três de oposição à situação. Tanto nos discursos como nas propostas escritas, a maioria revela conhecimento sobre a trajetória percorrida pela RME, sugerindo em algumas situações o aperfeiçoamento, com redimensionamento de ações e inclusão de metas que complementarão o que está em andamento. As diferenças localizam-se no acréscimo de ações, não nos núcleos fundantes.

Podemos dizer que essas manifestações, além de outras já citadas, testemunham a sobreposição do processo participativo da rede municipal de ensino aos partidos políticos e o poder que o próprio processo foi constituindo pelas relações estabelecidas entre os protagonistas.

Naquele momento as falas revelaram o abraçamento do processo independente do projeto político-partidário. Percebemos um sentimento de adoção, de cuidado com algo que se tornou forte e se consolidou publicamente. Interromper a trajetória de um processo participativo poderia tornar-se um problema para o Executivo municipal. Por outro lado, quando as pessoas se sentem parte do processo, têm a tendência de zelar por ele demasiadamente e, em consequência, há o risco de reificar o feito. No entanto, é condição para a sobrevivência do processo participativo a análise crítica e humilde para abrir-se e abrir para a reinvenção necessária.

As experiências já realizadas com relação à avaliação do processo e preparação para os próximos governos, as escolas com seus segmentos e a SMECD com as escolas e entidades, em outubro de 2004, concretizaram mais uma prática democrática ao alinhar, pelo debate, as linhas gerais para a qualificação do processo educativo do ensino público municipal. Destacaram as potencialidades, as necessidades e sugestões. Apresentamos uma síntese das propostas que foram destacadas com maior ênfase: reestruturação do NIAE, inclusive com a ampliação do número de especialistas; a designação de um professor substituto para as escolas com maior número de alunos; maior autonomia para as escolas; permanência da política de formação continuada, assessorias especializadas para as necessidades de cada escola; continuidade dos investimentos na infra-estrutura das escolas na creche municipal; ampliação do quadro de recursos humanos na creche, incluindo zelador; contratação de um assistente social para ajudar nas questões do entorno da escola; criação de uma sala de recursos; agilização do plano de carreira dos professores; destinação de transporte gratuito para viagens de estudo com os alunos; apoio e presença da SMECD nas escolas; continuidade do Fórum Nacional de Educação, dos encontros de educação infantil, dos encontros pedagógicos da RME, dos pólos de estudo, dos encontros com os grupos dinamizadores da rede municipal de

ensino, dos projetos culturais e atividades literárias desenvolvidas pela biblioteca. Os professores e demais segmentos da RME disseram ainda que é preciso melhorar os salários dos professores, diminuir a burocracia nos diários de classe, aumentar o valor do repasse para as escolas de acordo com o número de alunos, redimensionar metodologicamente os encontros pedagógicos e encontros de formação para merendeiras e funcionários das escolas.

As leituras e interpretações, bem como os indicadores, já estavam à espera de um novo governo. A população getuliense reconduziu o Partido dos Trabalhadores, rompendo com a rotatividade histórica de alternância de partidos políticos na estrutura administrativa do município de Getúlio Vargas.

Com pontos curtos e longos, os protagonistas foram tecendo pedagogicamente práticas alicerçadas pelas inquietações, pelas diferenças, pelos sonhos, pela coragem e pela ousadia, constituindo legitimamente o processo participativo. O processo participativo, na complexidade do cotidiano e com sua incompletude, ultrapassou os muros e cercas das escolas, revelando seu poder no conjunto da cidade, a ponto de mobilizar os munícipes para um projeto de cidade; de criar interrogações nas administrações sobre o modo de dinamizar o próprio processo em ação; de constituir uma política pública para o ensino municipal; de se sobrepor a partidos políticos e ao tempo cronológico de administrações; de promover a cidadania e a qualidade dos processos educativos escolares e não escolares.

Os doze anos de *travessia* no ensino público municipal testemunham o quanto é possível concretizar no local iniciativas de natureza coletiva que promovam a democratização e, em última instância, a humanização, desmistificando a concepção de que os lugares de pequeno porte são condensadores de mazelas.

Considerando a incompletude do processo participativo, certamente, outros “fios”, com outras “cores”, outras “espessuras”, outros atores, tecerão outros alinhavos da *travessia* pedagógica da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas. Como propõe Boaventura de Souza Santos (2002), para não ter fim é preciso seguir reinventando-se.

No capítulo que segue apresento e analiso representações pedagógicas do processo participativo que constituíram a diferença no ensino público municipal de Getúlio Vargas, tendo como referência o período de 1993 a 2004.

4 AS REPRESENTAÇÕES PEDAGÓGICAS ALINHADAS

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”.
Paulo Freire

O processo participativo é heterogêneo, complexo e inconcluso; ao ser produzido pelas convicções e saberes dos atores, constrói várias representações pedagógicas nos espaços em que está presente. Por sua natureza, demanda constante leitura, interpretação, escrita e reescrita para garantir a ressignificação e, com isso, a própria sobrevivência. Flávia Werle (1999) observa que as pessoas precisam aprender e refletir, constantemente, sobre as experiências participativas que foram desenvolvidas e estão ocorrendo ao seu redor para preservar e diminuir as possibilidades de minimização ou desaparecimento. A autora amplia a reflexão afirmando que “a participação é um processo de constante desenvolvimento da organização e seus indivíduos, de retomada e avaliação permanente dos caminhos pelos quais a participação se faz”. (1999, p. 86).

A *travessia* da rede municipal de ensino mostra que, à medida que o processo é refletido, simultaneamente, o sujeito observa-se e revela suas convicções e entendimentos acerca do observado. Exemplo disso é um trecho da memória da professora Rosicler Bernieri, na função de diretora, no momento em que avaliou as ações de aproximação da escola municipal 15 de Novembro com os pais dos alunos:

Foi bastante difícil fazer com que a maioria dos pais e até professores participassem de fato, opinando, sugerindo e até criticando. Depois de várias tentativas descobrimos que conseguiríamos envolver a maioria se realizássemos entrevistas e pesquisas, onde todos declarassem seus desejos, relatassem seus pontos de vista, dessem sugestões, criticassem e opinassem através do registro. E foi aí então que comecei a perceber as mudanças e a me sentir realizada, porque algo começava a se transformar. De posse das informações nós nos reuníamos para discutir e analisar no grupo o que fora sugerido. (BERNIERI, 1994, p. 01-02).

Ao investigar reflexivamente as práticas em ação, os docentes têm a possibilidade de compreendê-las e ressignificá-las no conjunto das situações; de buscar alternativas para as inquietações; de qualificar o processo de ensinar e de aprender, assim como de dar-se conta

mais intensamente do compromisso político-pedagógico da profissão docente e da escola. Nas palavras de Pimenta (1996), o professor necessita ampliar a sua consciência sobre a prática a fim de que as transformações se efetivem. (p. 23).

A reflexão sobre a própria prática aponta fenômenos que, de certa maneira, antes não eram percebidos, desvela relações e problemáticas historicamente situadas que não eram transparentes e, com mais propriedade, elaboram-se estratégias que contribuem para a qualificação da própria ação. Esse processo é sinuoso e se constitui na complexidade do cotidiano, com encontros e desencontros.

Por outro lado, o ato de refletir sobre a ação nem sempre é uma ação bem-vinda porque descortina as representações pedagógicas na relação com os princípios, intencionalidades e acordos coletivos. As representações pedagógicas, objeto deste capítulo, são entendidas como ações contextualizadas, intencionadas e concretizadas de modo coletivo ou individual pelos sujeitos no processo educativo escolar e não escolar, que demonstram o cenário, os alinhavos e a feitura do processo pedagógico, o poder da participação, o processo de ensinar, as aprendizagens e a democratização da rede municipal de ensino.

Busco na *travessia* pedagógica do ensino público municipal, por meio da observação participante e da consulta a documentos, em especial, nos textos projetivos e produtos da ação (SARMENTO, 2000), as representações que demarcaram evidências e regularidades e que influenciaram na consolidação do processo político-pedagógico das entidades e escolas municipais. As representações, neste capítulo, serão apresentadas, refletidas e teorizadas na perspectiva de revelar os efeitos do processo participativo tanto no contexto macro do ensino (sistema) como no contexto micro (escola-sala de aula). A abordagem explicitará a figura que segue:



Figura 25 – O entrelaçamento das representações pedagógicas no ensino público municipal.

As representações pedagógicas por si só e descoladas do cenário em que foram constituídas têm a tendência de esvaziamento, porque adquirem sentido na relação com o processo histórico, cultural e social dos protagonistas e do lugar; ao mesmo tempo em que foram produzidas pelo processo participativo, desencadearam forças para legitimá-lo.

O planejamento participativo na instância da rede municipal de ensino, da escola e da sala de aula, o projeto político-pedagógico das escolas e da rede municipal de ensino, a formação continuada dos professores, a aula e os grupos dinamizadores foram representações pedagógicas evidenciadas desde 1993 até 2004 e que contribuíram para o delineamento do modelo de gestão democrática e, acima de tudo, juntamente com outros elementos, a política pública do ensino municipal, que atesta o poder do processo participativo.

4.1 PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

“Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”. Apoiamo-nos no pensamento de Freire para dizer que também não é possível escutar, falar e

fazer pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros em processos de natureza participativa. Pensar, escutar, falar e fazer dialeticamente são exigências e aprendizagens do planejamento participativo que foram tecidas desde o início da *travessia* na instância dos professores com a SMECD e administração municipal, dos professores com alunos e comunidade e dos grupos dinamizadores com professores, alunos, comunidade e Secretaria Municipal de Educação.

Cabe retomar que uma das insatisfações dos professores em 1993 era com a forma como acontecia o planejamento na RME, pois vigorava uma prática distanciada do cotidiano, linear, fragmentada e unilateral. Os professores não eram envolvidos no processo de pensar, de tomar decisões, assim como os alunos e pais; eram, tão-só, os executores das ações. Essa prática foi interrompida no momento em que ocorreram a socialização e debate do contexto vivido e o encaminhamento das propostas. Houve decisão coletiva de fazer o atravessamento e, com isso, de constituir outras representações pedagógicas, não apenas no âmbito dos professores e sistema, mas em todas as instâncias do ensino público municipal. Para Lück (2006-c) a participação tem como característica fundamental a força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social (de um grupo, de uma equipe) reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica, da cultura da unidade social, a partir da competência e vontade de compreender, decidir e agir em conjunto.

Apesar das expressões próprias, as quarenta e cinco escolas municipais e as entidades tinham leituras, percepções, problemas e desejos comuns, representadas, primeiramente, pelos professores. Essa prática de escuta, de busca, de discussão, enfim, de planejamento foi ramificada para todas as comunidades escolares. Boa parte da população do município foi envolvida no debate do ensino público municipal, que em várias situações extrapolou os muros da escola. Para tanto, professores e Secretaria Municipal de Educação planejaram estratégias para desenvolver esse processo participativo, porém com o entendimento de que cada grupo, em seu lugar, com sua capacidade criadora, necessitaria de sensibilidade para tecer as práticas de acordo com as singularidades dos grupos e dos espaços. Como vimos no terceiro capítulo, nem professores, nem pais, alunos e SMEC estavam habituados a um processo dessa natureza, o que exigiu maior comprometimento, estudo, análise e discussão do próprio movimento.

O planejamento participativo rompia com a concepção de “consulta”, isto é, de chegar aos grupos com propostas predefinidas e solicitar sugestões que não comprometessem a essência do que havia sido pensado. Sobretudo, foi iniciado um processo participativo emancipatório no qual os segmentos manifestavam suas compreensões sobre a escola, sobre a

educação e sobre o mundo. As idéias foram discutidas eticamente, possibilitando momentos de fomentação da cidadania e da viabilização de propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa do ensino público municipal. A concretização do debate democrático legitima o pensar, o fazer e o avaliar o processo realizado coletivamente por todos os envolvidos. Nesse sentido, o ato de planejar e concretizar participativamente as propostas demanda tempo e dedicação de todas as instâncias envolvidas que desejam uma escola democrática e uma sociedade menos desigual. Gandin (2002) observa que o planejamento participativo, ao avançar para questões mais amplas e complexas, pode contribuir para desenhar alternativas de intervenção na realidade social para transformá-la e para construí-la numa direção estabelecida em conjunto por todos os que participam da instituição, grupo ou movimento.

O planejamento participativo abre possibilidades, permite a participação e coresponsabilidade nas decisões; é um instrumento de trabalho capaz de conduzir à descoberta e à autogestão; é um processo político contínuo, que facilita não apenas a execução, mas a tomada de decisões frente às situações-problema, ultrapassando a dimensão técnica. Por meio dele é possível organizar democraticamente os espaços e tempos da escola; resgatar as experiências históricas das pessoas; revelar a diversidade cultural e fomentar projetos e ações que contribuam para transformar a realidade que hoje temos na realidade que queremos. Alguns autores contribuem para ampliar a reflexão sobre o planejamento participativo:

Se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade na qual partícipe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria. (CORNELLY, 1977, apud PADILHA, 2006, p. 35).
[...] Valorizar a participação é considerar importante o próprio processo de planejamento e não apenas o produto final que é o plano com suas propostas. [...] O processo participativo longe de ser estanque, é dinâmico e dotado de tensões que precisam ser vividas e administradas. (FONSECA et al., 1995, apud PADILHA, 2006, p. 35).

A prática de planejar participativamente tornou-se ininterrupta no ensino público municipal, apesar das limitações que apareceram no período da administração intermediária (1997-2000). Contudo, as propostas político-pedagógicas de cada escola e, posteriormente, da RME, o plano de ação das escolas e entidades e da RME, os regimentos escolares, o plano de

estudos, o Plano de Carreira do Professor, os planos de trabalho docente foram construídos de forma coletiva.

4.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Creio que nossa proposta pedagógica culminará em uma transformação social, política e cultural, onde a pessoa seja mais valorizada e feliz.

Jairo Gallina.

O projeto político-pedagógico foi a primeira representação que sinalizou institucionalmente para o processo participativo, a retratação inicial da gestão democrática e a qualificação do processo de ensinar e de aprender no ensino público municipal de Getúlio Vargas. Consideramos que o projeto político-pedagógico, quando construído participativamente, torna-se instrumento de luta, de ruptura e superação de práticas rotineiras, fragmentadas, centralizadoras e autoritárias. Perón (2001) acredita que a organização coletiva do projeto político-pedagógico da escola auxilia na superação da concepção tradicional de ensino porque supõe a participação coletiva, o exercício reflexivo sobre a práxis pedagógica, a integração entre os setores da escola e a autonomia de seus membros.

No início da *travessia* a RME não tinha uma proposta própria. O desejo apresentado foi de cada escola construir participativamente a sua proposta pedagógica, com a possibilidade de revelar suas singularidades, trajetória histórica, insatisfações, convicções, diretrizes e práticas pedagógicas na perspectiva de qualificar o trabalho escolar. É necessário contemplar a multiplicidade da realidade, pois cada uma possui conceitos e ações diferenciadas, que possibilitarão compreendê-la e responder às suas singularidades. Sobre o projeto político-pedagógico da escola, Veiga afirma:

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consciente e possível. (2003, p. 57).

Esse desejo, entretanto, foi confrontado com várias dúvidas acerca de como iniciar e sustentar um processo de natureza participativa com quarenta e cinco comunidades escolares.

Nesse cenário várias situações suscitavam as possibilidades de mudança. O coletivo dos professores municipais, corajosamente, rompia com o silenciamento, reavivava o desejo de lutar por melhores condições de trabalho e salário e revelava insatisfação com a própria prática e com o quê e como seus alunos estavam aprendendo. A escrita da professora Isaíra Dall Agnoll ilustra o sentimento daquela ocasião:

Era 1993, estávamos ansiosos e esperançosos com a nova administração. Ao mesmo tempo muito angustiados e desiludidos com a educação que tínhamos. Os alunos não gostavam de ir à aula, em sala de aula eram desleixados, agitados e percebia-se que de um ano para o outro esqueciam tudo o que haviam aprendido. Sabíamos da necessidade de uma mudança urgente, mas qual? Como? Por onde começar? (1995, p. 1).

Simultaneamente, o poder público, por meio da Secretaria Municipal de Educação, colocava-se na posição de escuta e abria espaço para ações coletivas; no país, os movimentos pela democratização da educação brasileira se intensificavam.

Nesse processo destaco a importância de os sujeitos da ação serem escutados, sejam professores, alunos, pais, secretários municipais, dinamizadores. No ato de escutar produzimos o silêncio, que possibilita a compreensão e a comunicação. Escutar ultrapassa a idéia da possibilidade auditiva; chama para a cumplicidade e, mais, quem tem o que dizer precisa entender que para dizer é preciso alguém para escutar e que quem escuta também tem algo a dizer. Mesmo que ainda apareçam resquícios de um “silenciamento histórico”, os espaços para a fala e a escuta são imprescindíveis no processo de humanização e, neste caso, na construção e vivência de um projeto político pedagógico, pois, como diz Freire, “a existência humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo [...]”. (1987, p. 78 - grifo do autor).

As indicações convergiam para a construção participativa do projeto político-pedagógico de cada escola, ultrapassando a concepção de um documento pronto, acabado, sem movimento e com a residência nos arquivos. Sobre essa questão, Busmann observa que

[...] não se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também de que seus resultados não são imediatos. (1998, p. 37).

Após vários debates, ficou acordado que o projeto político-pedagógico só teria sentido e coerência se os segmentos da comunidade fossem envolvidos no pensar, no fazer e no avaliar, pois desse modo a escola estaria se fortificando e o processo, formando e transformando os sujeitos e os lugares. Num dos relatórios de avaliação, a professora Marta Koswoski observa:

Um processo dessa natureza, fundamentado em teorias progressistas, necessita fundamentalmente de pessoas comprometidas com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade, bem como com a formação de um cidadão verdadeiramente emancipado. [...] a construção participativa da proposta político-pedagógica foi uma das inúmeras estratégias que elevou a consciência dos participantes. (1997, p. 1).

O projeto político-pedagógico adquire significado e revela-se no cotidiano quando emerge das necessidades daqueles que o constituirão e o materializarão e quando possui relação com um projeto mais amplo de sociedade que se almeja, implicando reflexão constante sobre o feito, sobre as contradições da prática social e sobre os limites próprios que o processo de transformação apresenta.

É pertinente observar que escolas e secretarias municipais de Educação ainda elaboram seus projetos pedagógicos apenas para cumprir exigências legais. Nesse sentido, expressam a preocupação de “aprontar” o documento e organizam estratégias isoladas para envolver os segmentos da comunidade escolar. Neste caso, pessoas que foram convidadas para opinar não se sentem pertencidas e, com o passar do tempo, desabonam aquele momento por não perceberem coerência entre o que foi dito e o que está sendo realizado. Além dessa estratégia, há secretarias municipais de Educação que contratam técnicos para elaborar um projeto para todas as suas escolas. Estes solicitam aos gestores todos os dados possíveis sobre realidade, opiniões sobre determinadas concepções (educação, mundo, homem, educação...), necessidades e sugestões; diante da “encomenda” e de posse das informações, elaboram e entregam o documento com teorias emancipatórias e perfeição técnica. Há também situações em que a construção é feita com os professores como algo dissociado das práticas vividas; no caso, estudos são realizados, o projeto é elaborado, porém as práticas continuam intocáveis.

Entendo que práticas dessa natureza agridem a comunidade escolar e ignoram o processo formativo que emerge de uma construção participativa do projeto político-pedagógico. Ferreira ressalta o valor da construção coletiva e humana do projeto pedagógico com as seguintes palavras:

Por meio do projeto pedagógico em ação, se formarão personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, consciente dos objetivos a serem trabalhados, seu significado e os valores que o sustentam, reavaliarão, na própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. (1998, p.112).

As contribuições de Ferreira referentes à função constitutiva do processo de elaboração e vivência do projeto político-pedagógico na rede municipal de ensino são confirmadas por meio dos depoimentos que seguem:

Eu cresci muito nestes dois anos. Eu era uma pessoa com medo de falar, de criticar, pois tive um ensino bem tradicional: quando tentava perguntar alguma coisa ou dar alguma sugestão aos meus professores, era mandada calar a boca. Isso criou um medo muito grande dentro de mim, e só agora, com a oportunidade que estamos tendo, estou conseguindo superar esse “trauma”. (Roseli Peretti, 1994).
O processo de construção da proposta pedagógica tornou-me uma pessoa com mais vida, pois antes disso o dia-a-dia era cansativo, rotineiro. (Vera Tognon, 1995).

Durante os estudos e debates⁶⁵ foi reiterado que a construção e vivência do projeto político-pedagógico iniciam com a tomada de decisão e a existência da vontade; que tal processo forma e constitui os protagonistas; que a participação legitima o projeto político-pedagógico; que o poder passa a residir no projeto, não nas pessoas; que a prática é objeto de reflexão e investigação; que o projeto é uma ação consciente, organizada, que sobrevive com a prática dos envolvidos, busca um rumo e antevê o futuro. Também foi ressaltada a necessidade de fundamentar e sustentar o processo em pressupostos teórico-metodológicos pautados numa perspectiva emancipatória que considere os conflitos, as contradições, os desafios, a diversidade, as necessidades e perspectivas da comunidade. Mesmo com tais finalidades, significados e pressupostos, o projeto político-pedagógico não é solução para

⁶⁵ Nos encontros de formação continuada havia orientação sobre leituras e profissionais da educação especialistas em projeto político-pedagógico assessoravam a rede municipal de ensino.

todos os problemas e preocupações da escola. Sobre as contribuições do projeto político-pedagógico Tentor observa:

Um projeto político-pedagógico, corretamente construído, não vai garantir que a escola se transforme abruptamente em uma instituição melhor; é certo, porém que vai possibilitar aos seus integrantes domínio sobre o seu caminhar, consciência de seus limites, melhor aproveitamento das oportunidades, coragem para assumir riscos e confiança no equacionamento das dificuldades encontradas. (2000, p. 44).

Considero importante ampliar a reflexão sobre o projeto político-pedagógico na concepção emancipatória para, posteriormente, estabelecer relações com as práticas de elaboração e vivência das escolas da RME que farão parte do capítulo. Veiga (2003), no quadro que segue, sintetiza o significado do projeto político-pedagógico tendo como base a educação emancipatória.

Itens de análise	Educação emancipatória
Escola	Emancipadora e cidadã por ser: <ul style="list-style-type: none"> • Estatal quanto ao funcionamento • Democrática quanto à gestão • Pública quanto à destinação • Inclusiva
Desafio	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir qualidade técnica e política para todos
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> • Unicidade da teoria e da prática • Ação consciente e organizada • Participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo • Articulação da escola, da família e da comunidade
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Processo democrático para constituir um caminho real de melhoria da qualidade do ensino • Construída numa “colaboração cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços” (Gomes 1996, p. 102) • Construída com base em um projeto coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, família, professores, funcionários e demais forças sociais • Autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos diferentes protagonistas
Currículo e conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico • Conhecimento como um processo de construção permanente; interdisciplinar e contextualizado; fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão, como princípio e compromisso social.

Quadro 9 – Concepções de projeto de escola.

O projeto político-pedagógico articula o trabalho pedagógico da escola, possibilita entrelaçamento entre setores da escola e segmentos da comunidade e a autonomia dos atores, por ser um processo construído e conquistado por todos. Como processo, a sua estrutura básica é variável de escola para escola, não ficando engessada em modelos prontos e acabados. O coletivo da rede municipal de ensino configurou uma estrutura para o projeto que possibilitasse clareza, apoio, e representasse, de fato, o entendimento dos protagonistas.

A estrutura do projeto político-pedagógico é discutida por diferentes autores. Para Vasconcellos (2004), é composta de três elementos: marco referencial, diagnóstico e programação; Padilha (2006) apresenta como partes da estrutura identificação do projeto, histórico e justificativa, objetivos gerais e específicos, metas, desenvolvimento metodológico, recursos, cronograma, avaliação e conclusa; Veiga (1998) destaca sete elementos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Na ocasião, a RME decidiu-se pela estrutura da proposta pedagógica contendo os dados de identificação, a contextualização da realidade, objetivos, justificativa, concepções de homem, mundo e educação, metodologia, metas e avaliação, a qual se tornou um instrumento de trabalho da escola⁶⁶.

Na época a rede municipal de ensino denominava de “proposta pedagógica” ao que hoje referimos como “projeto político-pedagógico”. A proposta pedagógica foi definida pela metodologia da práxis. Descartou-se qualquer outra possibilidade de construir e vivenciar a proposta senão pela participação, e deveria ser comprometida com as mudanças políticas e sociais em favor dos segmentos menos favorecidos da população. Benincá, ao referir-se à construção da proposta pedagógica das escolas municipais, afirma:

O processo de construção de uma proposta que pretende levar em conta a prática pedagógica dos professores e comunidades escolares se define como participativo e dialógico. Todos se tornam construtores porque participam e por isso se responsabilizam por aquilo que constroem. (1996, p.5.)

À proposta foi conferida a função de melhorar a qualidade das escolas municipais, de formar cidadãos competentes e verdadeiramente emancipados. Cada escola, embasada nos

⁶⁶ No volume1 incluímos a proposta pedagógica da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto 15 de Novembro (zona urbana) e a proposta da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Tiradentes (zona rural e multisseariada), ambas elaboradas no período de 1993-1996.

acordos e princípios eleitos (diálogo, construção do conhecimento, coletivo, união, democracia, relação teoria e prática, amor, transformação, desejo, criticidade, qualidade e cientificidade) para orientar a ação na rede municipal de ensino, do seu jeito, iniciou o trabalho junto com os segmentos da comunidade (alunos, pais, funcionários, diretorias de igreja, pastorais e sindicatos). Observo que, simultaneamente à construção das propostas pedagógicas das escolas, foi elaborada a primeira proposta da SMEC, que no decorrer da abordagem referenciarei junto com as demais.

4.2.1 A contextualização no projeto político-pedagógico

A contextualização é compreendida como um princípio pedagógico que embasa o ato de planejar, de pesquisar e de construir políticas educacionais; a própria palavra remete à ação contextualizada. Como parte do projeto político-pedagógico, contribui para o descortinamento das relações sociais, econômicas, culturais e políticas do lugar, aproxima a prática pedagógica do cotidiano e torna o currículo mais significativo. A contextualização está sempre em movimento; ultrapassa a mera constatação de fatos e permite entender as tramas, os tempos e as singularidades, exigindo constante estudo, reflexão, debate e complementação. Com ela explicitamos o cotidiano vivido e temos possibilidade de entender conceitos na relação com outros tempos e lugares, além de intervir na realidade com maior consciência. Sobre a contextualização a professora Adriana Lazari (1995) manifesta o seguinte:

Ela foi muito importante porque além de servir como ponto de partida para a construção da proposta e para os trabalhos de sala de aula com a história da comunidade, está se fazendo, principalmente agora com a reelaboração e problematização desta realidade. Estamos aprendendo a refletir, sobre as constatações feitas, vendo as causas e conseqüências e tomando posições como pessoas críticas e envolvidas dentro dessa realidade.

Pais, alunos, professores, moradores, especialmente os mais antigos, foram mobilizados para participar do descortinamento. Essa prática foi concretizada por meio de entrevistas, aplicação de questionários, consulta a documentos, observações, visitas, e constituiu-se como momento de aprendizagem e enfoque dos conteúdos das diferentes áreas

do conhecimento, ultrapassando a concepção de que o professor e a equipe diretiva são os sujeitos responsáveis para fazer a contextualização.

Os dados coletados eram sistematizados e trabalhados em situações diversas, como, por exemplo, nas reuniões de estudo dos professores com o objetivo de problematizar e compreender o cenário da comunidade na relação com aspectos globais. Esses momentos faziam parte do processo de formação continuada dos professores, tanto nas reuniões de pólo como nos encontros com toda RME, e eram subsidiados por textos bibliográficos⁶⁷ e filmes sobre globalização mundial. Os docentes estudavam a trama do lugar na relação com a trama global.

Os alunos tornaram-se investigadores do seu próprio lugar e as comunidades, verdadeiros laboratórios de ensino e aprendizagem. Como diz Michaelis (1970), a comunidade é o ambiente em que a criança vive e aprende, na qual experimenta a vida numa democracia; logo, quanto mais ricas forem as experiências que a criança tem em sua própria comunidade, maior será a sua compreensão de outros modos de vida. Os moradores, a partir do planejamento participaram intensamente e de diferentes formas: alguns relatavam na escola momentos da história do lugar, do trabalho desenvolvido e da própria experiência como alunos em outros tempos; outros contribuíam por meio de entrevistas e fornecimento de objetos que revelavam a história da comunidade e outros, ainda, recebiam os alunos em sua propriedade. Ilustro o envolvimento dos alunos e da professora com a comunidade com o texto produzido coletivamente pela turma da 2ª série da escola municipal de primeiro grau incompleto 15 de Novembro (assim denominada na época), produzido em 1995, sobre a visita realizada a uma propriedade da comunidade.

⁶⁷ Refiro como fonte bibliográfica textos de Pablo Gentili e Pedrinho Guareschi. Os estudos foram intensos principalmente a partir de Gentili, a ponto de o pesquisador ser convidado e fazer parte do fórum de educação promovido pela Secretaria Municipal de Educação e cultura de Getúlio Vargas.

Parreio para o estudo do leite

O leite é um alimento importante por que é muito rico e saudável que fornece muito proteínas para o nosso corpo, protegendo-nos contra as doenças. Para conhecermos melhor o leite, a série A realizou um passeio na propriedade do Sr. Elmar Ubirak que é um morador do novo bairro Oberegantes. Antes de sairmos, combinamos algumas regras que deveriam ser obedecidas durante o passeio.

Saímos da nossa escola às 7 horas e 40 minutos. O caminho era bonito e agradável, pois havia muitas árvores, pinheiros, animais e também passamos pelo Rio chamado Rio Abaíma que pertence a nossa comunidade getulense.

Chegando na propriedade fomos recebidos pela família do Sr. Elmar, onde nos levaram conhecer a ordenhadeira. Está máquina possui um aparelho que bate como o nosso coração, dando 60 batidas por minuto e que não deve ser molhado para não estragar a máquina pois as peças são muito caras e com o dinheiro que recebem do leite não chega para pagar o pular da máquina.

O funcionamento desta máquina depende de um motor que é responsável pelo vácuo onde está tem o leite as tetelas colocadas nos tetos da vaca puxa o leite que vai direto no tanco. Este processo dura 3 minutos. Se tirarmos a mão demora muito mais ao retirar as tetelas, é colocado um resíduo chamado iodo para não estragar as tetelas, por isso as batedeiras, manivelas explicam - nos que com é tratado com antibióticos. Deve-se ter cuidado para a limpeza é transmitida depois de toda essa explicação, ele mostrou-nos como é feita a limpeza da ordenhadeira.

Para isso usa-se um detergente especial que não foge espuma e não deixa cheiro. Há um tanque dividida em 2 partes onde coloca-se 20 litros de água em cada parte para lavar.

Depois de tudo isso, com a ajuda de uma mamadeira, colocam o leite na resfriador e mexem o leite até esfriar este leite é vendido para a co. R. L. G. pelo preço de R\$ 0,20 o litro dividido nos descontos o produtor recebe R\$ 0,20.

O leite é recolhido pelo leiteiro que passa com um caminhão.

Para a vaca dar o leite é preciso uma boa alimentação como: pastos, milho, soja, milho, milho e café mineral. As vacas não devem dormir na estabulação e sim no pasto. Concluímos que a ordenhadeira não estraga os tetos da vaca pois é próprio para isso, tendo que dar valor ao alimento de leite, pois é muito difícil e trabalhoso para fazer até a nossa mesa.

Nota: A transcrição do texto "Passeio para estudo do leite" encontra-se no anexo C.

Figura 26 - Texto "Passeio para estudo do leite"

O texto exprime a arquitetura do trabalho pedagógico realizado com os alunos, o sentido do saber na vida das crianças, as relações estabelecidas com os diferentes componentes curriculares, os conceitos elaborados e o desvelamento de uma das dimensões da comunidade da qual fazem parte. Foi um trabalho exaustivo, exigente, realizador e, acima de tudo, transformador, como expressa a professora:

Não é fácil, porque precisamos de maior disposição e tempo, mas é recompensador. Vemos nossos alunos desacomodados, participativos, interessados e críticos. Não se contentam com qualquer resposta, são pesquisadores. A comunidade diz que antes tinha menor agitação, na sala os alunos eram mais quietos... Me sinto cada vez mais realizada na proposta que assumi e gosto muito de trabalhar dessa maneira. É a partir da realidade que construímos nosso futuro. Liria Maria Karpinski, 1995.

As práticas em ação nas escolas adquiriram significado a partir da opção política da rede municipal de ensino de qualificar e democratizar a educação escolar, de promover a cidadania e de contribuir para uma sociedade mais justa, humana e feliz, conforme os objetivos definidos coletivamente. No percurso os professores ficaram angustiados e começaram a perceber que, além da constatação do lugar, eram necessárias as contribuições do saber científico para ampliar as percepções e compreensão da realidade. Como exemplo, não bastava saber que a produção do leite fazia parte da economia; era preciso saber como poderia ser explicada na relação com a saúde, com a industrialização, com os benefícios e prejuízos, com as políticas econômicas... Antes, a realidade era abordada esporadicamente, de modo linear e fragmentado; os alunos eram espectadores, reproduziam os textos, respondiam e decoravam os extensos questionários, não exigindo do professor o constante aperfeiçoamento dos saberes. Sobre esse momento do processo a professora Cleicimara Vitali teceu o seguinte comentário:

No início encontrei muita dificuldade, pois queria dar conteúdos qualificados e não encontrava pronto; aí compreendi melhor o que era esse processo e que nada encontraria pronto, feito. Ainda sei que muito preciso aprender para melhor dominar alguns assuntos, porque essa proposta exige do professor muito mais preparo e domínio. Isso faz com que cada professor comprometido diariamente busque saber mais e não fique acomodado achando que já sabe tudo. Muitas coisas realizadas acho que poderia ter feito melhor. Mas na época era daquela forma que eu “enxergava” como melhor forma. (1995).

Nas escolas não havia subsídios para pesquisas desse gênero, apenas alguns livros de literatura infantil e bastante desgastados pelo manuseio. Uma das estratégias encontradas pela SMEC para apoiar o trabalho pedagógico do professor foi a aquisição de várias obras literárias (enciclopédias, coleções...), a efetivação de assinaturas de revistas e de jornais de âmbito estadual (*Zero Hora e Jornal do Comércio*) e local (*Diário da Manhã e a Tribuna*). Destacamos que as escolas rurais, mesmo as mais distantes da sede municipal, recebiam os jornais por meio do ônibus que circulava em algumas comunidades uma vez por semana e, em outras, três vezes. O jornal do dia chegava dias após, no entanto era uma fonte de informação e um recurso didático, primeiramente, dos alunos e, depois, dos familiares. Todas as escolas, algumas mais envolvidas, outras menos, ressignificaram suas práticas configurando uma nova era no ensino público municipal e, como disse a educadora Inês Kurek (1995), “as escolinhas principalmente as do meio rural, não são mais as mesmas”.

Cada comunidade escolar encontrou estratégias próprias para realizar a contextualização; descobriu aspectos importantes da história que até o momento estavam na memória e documentos de algumas pessoas da comunidade. Muitos, ao serem entrevistados, revelavam satisfação e manifestavam elogios à escola pela iniciativa de conhecer o contexto em que os alunos estão inseridos.

Os textos elaborados e apresentados no projeto político-pedagógico são ricos em informações e tornaram-se fonte de consulta para atender a diversas finalidades, inclusive para abordar os conteúdos de história e geografia⁶⁸ nos anos iniciais do ensino fundamental. Recortei algumas passagens, primeiro da contextualização apresentada no projeto político-pedagógico em 1996, da Escola Municipal de 1º Grau Visconde de Rio Branco⁶⁹, localidade Secção Floresta, zona rural, e depois da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora⁷⁰, zona urbana, para ilustrar o sentido pedagógico da contextualização.

[...] Essa terra chamada Floresta era terra do governo. Não tinha medição, era calculada aproximadamente. Cada família que chegava se estabelecia ocupando a quantia de terra que queria. Até hoje a medição é mal feita, existindo inúmeros cantos e subdivisões em pequenos pedaços de terra [...]. p. 08.

⁶⁸ Os professores encontraram na contextualização referências significativas para trabalhar o objeto da história e da geografia. Auxiliou nessa reflexão o enfoque do texto “E se não houvesse Estudos Sociais nas séries iniciais?” de Beatriz T. D. Fischer e Antonio C. Castrogiovanni, 1989.

⁶⁹ Escola de classe multisseriada que com o processo de nucleação foi fechada.

⁷⁰ Faz parte da rede municipal de ensino e atualmente possui o ensino fundamental completo, tendo a denominação de Escola Municipal de Ensino fundamental Antonio Zambrzycki, um dos primeiros moradores do bairro e também proprietário do terreno onde a escola está situada.

[...] As primeiras casas eram feitas de madeira lascada a malho, cobertas de tabuinhas, construídas com baixa altura e sem assoalho. Nessas casas não havia repartição, somente uma divisão entre a cozinha e o quarto onde todos dormiam. Dormiam em dupla, em caixões de madeira cheios de palha de milho ou trigo. Sobre a palha, eram estendidos panos velhos ou pelegos. Para se cobrirem usavam cobertas de penas[...]. p. 09.

[...] Para se prevenirem de doenças, os moradores compravam medicamentos como Fontol, Melhoral, Olina, Biotônico, Óleo de rícino e chás caseiros. As crianças nasciam em casa com a ajuda de parteiras [...]. p. 10.

[...] Existia roupas prontas para comprar, porém era muito cara. Então compravam peças de fazenda, de riscado ou algodão e confeccionava suas roupas costuradas a mão. As mulheres e crianças usavam vestido longo até o tornozelo, com um barbante amarrado na cintura [...]. Os homens faziam a barba com a navalha e as mulheres depilavam as pernas, quando os pêlos estavam compridos com fogo de grimpa. p. 10.

[...] Com o surgimento da escola somente eram aceitos os poloneses, alemães e italianos. Os russos e outras raças eram excluídos[...]. p. 10.

[...] Não existe iluminação pública. Nas casas existe energia elétrica e as que não possuem utilizam luz do liquinho e vela. [...]. p. 11.

[...] Os principais problemas que enfrentamos são: financiamentos, juros altos, poucos recursos para a agricultura, baixos preços para os produtos agrícolas, capelas distantes, freqüente troca de professores na escola, comércio distante e falta de transporte [...]. p. 12.

Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora

Inicialmente a comunidade era um potreiro, criavam vacas, vendiam leite (entregavam nas casas) e havia vários pomares. p. 5.

O transporte era carroça, cavalo e charretes e pouquíssimos automóveis. Havia uma camionete de propriedade do “entregador de cartas”. Que era utilizada para transportar as correspondências de Getúlio Vargas para Estação. p. 5.

Os moradores costumavam fazer filó, tomar chimarrão e “batiam” surpresas nos aniversários. Quando surgiram as primeiras televisões no bairro os moradores se reuniam para assistir alguns programas. p. 6.

As mulheres usavam saia godê e longa, tamancos e alpargatas. Os “eslaques” surgiram e foram usados mais tarde. Os homens costumavam usar bombachas, chinelo de couro e chapéu de palha. Poucos usavam chapéu de feltro pelo alto custo. p. 6.

A religião predominante era católica e freqüentavam a Igreja Matriz no centro da cidade. As mulheres sentavam de um lado e os homens de outro. p. 6.

Um ponto de encontro era o salão de baile que existia no bairro. As crianças acompanhavam os pais e quando dormiam ficavam em uma peça reservada. p. 8.

Várias ruas apresentam problema de iluminação, esgoto e calçamento. Os moradores convivem com as enchentes do rio Abaúna. p. 11.

A maioria dos moradores trabalha no centro da cidade e em outros municípios. Muitos na Serramalte, Curtume Erê e Rio-grandense. p. 11.

A maioria dos alunos que estuda na escola Consoladora mora no bairro e, nesse processo de descortinamento do lugar, eles descobriram que conviviam com tal realidade, no entanto poucos sabiam sobre o seu próprio cotidiano. Ao se depararem com a precariedade de alguns serviços públicos, em especial as condições das ruas, e entenderem as competências do poder público e dos moradores, decidiram encaminhar uma correspondência ao prefeito municipal relatando as preocupações e solicitando providências. Diz o documento:

Getúlio Vargas, 01 de agosto de 1995.

Sr. Prefeito

Nós da turma da 3ª série da escola municipal de 1º grau incompleto Nossa Senhora Consoladora, estudamos sobre os serviços públicos e fizemos um passeio pelo nosso bairro para ver como está.

Verificamos que na rua Albino Fernando Holzbach nas proximidades de nossa escola, não tem iluminação, nem calçamento.

Fizemos também uma pesquisa com os moradores do bairro para ver quais as necessidades que eles sentiam. Eles disseram que falta: rede de esgotos, calçamento, arrumar os bueiros, placas de sinalização, orelhões e iluminação.

Pedimos a colaboração de Vossa Excelência e aguardamos sua resposta.

Um grande abraço da turma.

Para a professora Adriana Lazari (1995), escola não está mais limitada dentro de quatro paredes, mas é uma instituição atuante na comunidade, que vê seus problemas e ajuda a construir caminhos para resolvê-los. Pela segunda vez, a escola, por meio dos seus segmentos, antes pelos pais, agora por intermédio dos alunos, indagava e convidava o prefeito para explicar situações que causavam preocupação na população e não atendiam às condições básicas de bem-estar e saúde, isto é, os direitos sociais⁷¹. Compreendo que essa prática, entrelaçada a outras apresentadas anteriormente, promove a cidadania e, nas palavras de Arendt (2002), o direito a ter direitos. A cidadania está associada aos direitos humanos e imbricada com a consciência do que precisa ser mudado e com a cultura da participação. De acordo com Severino, “os seres humanos vão sendo aquilo que se vão fazendo e este fazer-se, este constituir-se só se dá mediante a ação e não pelos seus desejos, pelos seus pensamentos e teorias”. (1986, p. 96). Nessa linha de reflexão, o autor assim se refere à educação:

⁷¹ Sei que os alunos e professora entregaram a carta pessoalmente ao prefeito, que os recebeu muito bem e elogiou a atitude da turma, no entanto desconheço o tratamento dado à situação.

Porém, se, por um lado, a educação pode contribuir para disfarçar, legitimando-as ideologicamente, e abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, por outro, pode também desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições, contribuindo para sua superação no plano da realidade objetiva. Se a educação pode ser, como querem as teorias reprodutivistas, um elemento fundamental na reprodução de determinado sistema social, ela pode ser também elemento gerador de novas formas de concepções de mundo capazes de se contraporem à concepção de mundo dominante em determinado contexto sociocultural.(1986, p. 96).

Em 2001, José Carlos Libâneo destacou a importância da participação dos segmentos da escola na tomada de decisões, construção, implementação e avaliação de propostas perguntando: Como estamos trabalhando, no sentido do desenvolvimento de grupos operativos, onde cada sujeito, com sua subjetividade, possa contribuir na reconstrução de uma escola de que precisamos?

As representações pedagógicas e, em especial, a aprendizagem e mobilização dos alunos, produzidas pelos saberes na escola, podem ser, singelamente, um retorno ao que Libâneo revela como preocupação e perante o que a sociedade brasileira e getuliense necessita: um processo educativo de qualidade e emancipatório. Ratificam também a escola como lugar possível de construir a democracia, de pensar sobre o cotidiano vivido e de formar cidadãos que compreendam e intervenham na realidade por meio dos saberes. Sobre o conhecimento Luckesi faz a seguinte reflexão:

O conhecimento é produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que produzimos e o retomamos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para a nossa vivência no e com o mundo. (1985, p. 48).

Cada escola foi constituindo a sua contextualização e utilizando-a em diferentes situações pedagógicas, sobretudo no trabalho com os alunos, na aproximação de professores novos ao cotidiano da comunidade e no debate para definir as metas e atividades da escola.

Em 2001, ao iniciar a terceira gestão do processo, os professores discutiram e apontaram a necessidade de ressignificar o projeto político-pedagógico das escolas e de as entidades iniciarem a construção das suas propostas. Constatamos, então, que poucas escolas haviam ampliado a contextualização. Os professores disseram que a abordagem no cotidiano

fora ampliada, mas não registrada. A contextualização, em razão da historicidade dos sujeitos, das influências internas e externas, dos fatores físicos, políticos, culturais, entre outros, está em permanente transformação; logo, é um processo que precisa ser observado, discutido e compreendido no currículo da escola, por meio do trabalho pedagógico escolar. “Nunca, nada está totalmente acabado, pronto. Sempre podem ocorrer mudanças e acréscimos. Assim é o processo pelo qual estamos passando: sempre precisa ser revisto, repensado, revisado”. (Fabiane Kalinoski, 1996).

A leitura e interpretação do contexto estão associadas às convicções e concepções que o sujeito possui. Quando os processos são construídos participativamente, os protagonistas dialogam, discutem, estudam e fazem acordos na perspectiva de buscar a unidade, sem desconsiderar nem se tornar indiferente perante as singularidades. Assim, as opções coletivas, mesmo que provisórias, tornam-se balizadoras das práticas concretizadas pelos sujeitos da ação. Ao mesmo tempo, não podemos desconhecer que existem situações de descompromisso, em que prevalecem os interesses particulares em detrimento do coletivo, de medo da mudança, de acomodação e, por que não, de impaciência e de desesperança. Num dos momentos de avaliação da trajetória da RME a professora Oremia assim se pronunciou:

A prática que realizei no dia-a-dia foi muito importante, pois a vontade de mudar, fazer, criar e aperfeiçoar a boa educação que nossos alunos merecem, foi desenvolvida de acordo com a realidade da comunidade. O que mais me angustia é a acomodação de alguns professores, que tem medo de mudar e não acreditam que estamos dando um passo muito importante. Oremia Maria Kalinoski, 1995.

A contextualização do projeto político-pedagógico da SMEC contemplou a realidade histórica, cultural, econômica, social e educacional do município e subsidiou as contextualizações das escolas. A forma simples e, ao mesmo tempo, complexa da contextualização eleita pelo coletivo dos professores ultrapassou a concepção de ser um texto com inúmeras informações sobre o contexto, como um momento pontual e isolado do projeto político-pedagógico. No “vir-a-ser”, mobilizou o processo de ensinar e de aprender e fortificou o processo participativo da rede municipal de ensino.

4.2.2 Objetivos e justificativa

Os objetivos nascem do processo e precisam estar vinculados às finalidades da educação e à função social da escola; sustentam os rumos do processo assumido pela escola. Para elaborar os objetivos foi necessário discutir o que se deseja com a escola, qual seria o seu papel e quem constitui a escola. As reflexões foram associadas ao contexto vivido e às contribuições da instituição com o desenvolvimento das pessoas. As ações cotidianas dos sujeitos do processo educativo escolar serão planejadas para concretizar os objetivos. Nesse sentido, ressalto a importância de objetivos claros, contextualizados e abertos.

Do conjunto das propostas pedagógicas pinçamos os objetivos de uma escola multisseriada e de uma escola seriada da zona urbana para ilustrar as intenções que na época foram eleitas para orientar o trabalho:

Garantir o envolvimento da comunidade em um processo contínuo que promova uma melhoria do ensino para que o aluno seja visto como cidadão consciente e sujeito da aprendizagem. Escola Municipal de 1º grau incompleto Tiradentes. (1996).

Perceber aspectos da sua própria realidade analisando o contexto em que está incluído proporcionando atuação consciente em seu meio. Escola Municipal de 1º grau incompleto Tiradentes. (1996).

Valorizar a bagagem de conhecimentos que os pais trazem para que os alunos possam analisar e tirar suas próprias conclusões, através de pesquisas, troca de idéias, consulta com pessoas, demonstrações e observações. Escola Municipal de 1º grau incompleto Tiradentes. (1996).

Buscar caminhos junto com a comunidade escolar que possibilite formar uma escola democrática com cidadãos conscientes transformadores, críticos que saibam atuar na sociedade em que vivem sentindo-se integrantes da mesma. Escola Municipal de 1º grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora. (1996).

Criar situações onde todos se sintam sujeitos capazes de analisar, problematizar e tentar solucionar problemas do seu cotidiano e suas relações com o mundo. Escola Municipal de 1º grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora. (1996).

Os objetivos revelam o entendimento dos professores e da comunidade escolar de trabalhar de modo participativo com a comunidade escolar no intuito de formar cidadãos, de aprender com qualidade e de compreender e transformar a realidade. Essa intenção está associada ao princípio da *travessia* no que diz respeito ao processo de democratização desejado e manifestado pelo corpo docente. Nas representações pedagógicas é evidenciado o processo participativo com a comunidade escolar, principalmente nos quatro primeiros anos da *travessia*, menos intenso em 1997-2000 e de modo ressignificado em 2001-2004. O

enfoque sobre a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, apesar de nos objetivos aparecer genericamente, esteve presente sobretudo nas diferentes atividades de sala de aula e de formação continuada dos professores. Concordo com Libâneo (2005) quando observa que as inovações no campo da gestão democrática, da modernização de equipamentos e outras adquirem sentido e são validadas se contribuírem para a qualidade do processo de ensinar e aprender.

Ao consultar os projetos político-pedagógicos atuais das escolas, constatamos que os núcleos fundantes dos objetivos elaborados inicialmente foram conservados, apenas sofrendo algumas alterações e acréscimos para atender a necessidades e exigências legais. Algumas alterações mais pontuais ocorreram nos objetivos da rede municipal de ensino e da SMEC. A rede municipal de ensino, no intuito de ser uma cidade educadora, com base num processo democrático, participativo e inclusivo, elaborou o objetivo que segue:

Socializar e compreender os *saberes e fazeres* que foram construídos historicamente pela humanidade, estabelecendo relações com o contexto local e global;
Qualificar o processo de ensinar e de aprender garantindo o acesso e a permanência com êxito nas escolas e entidades. (GETÚLIO VARGAS, 2004)

A SMEC, durante o ano de 2001, após estudos e discussões, incluiu junto aos demais um novo objetivo para amparar as demandas da *travessia*, qual seja: “A partir do contexto vivido, das exigências sociais, das condições reais existentes e da história dos sujeitos, coordenar e dinamizar, teórico-metodologicamente, processos educativos que possam contribuir para um projeto de cidade mais humanizador, democrático e cidadão”. (GETÚLIO VARGAS, 2004).

A justificativa é momento em que os sujeitos da comunidade escolar apresentam as razões de construir e vivenciar coletivamente o projeto político-pedagógico. Eles se questionam: Por que construir um projeto político-pedagógico desta forma? As considerações que apresento representam, resumidamente, os motivos da maioria das escolas:

- necessidade de acompanhar a evolução da educação;
- tornar a escola um lugar aprazível, acolhedor e agradável e o aluno, um sujeito atuante;
- elevar o nível de aprendizagem nas séries iniciais ;
- evitar a evasão escolar e diminuir a repetência escolar;

- necessidade de o aluno saber se defender e enfrentar os problemas e desafios cotidianos;
- necessidade de a comunidade escolar tornar-se reflexiva, crítica, criativa e comprometida para agir no mundo que a cerca.

4.2.3 Concepções

Associam-se a este momento do projeto político-pedagógico as concepções e princípios que sustentarão as práticas pedagógicas dos sujeitos do processo. A partir dos seus lugares e dos princípios já elaborados pela rede municipal de ensino, criou-se uma interlocução entre os pares para expressarem leituras, compreensões e posições acerca das concepções de homem, mundo, sociedade, educação, escola, entre outras. É um dos momentos que permitem às pessoas tornarem públicos seus pensamentos, convicções sonhos e utopias, remetendo o sujeito a outro nível de comprometimento com o processo, exigindo, entre outros aspectos, a coerência entre o dito e o feito. Cabe recordar que nem sempre palavras bem pronunciadas e elaboradas tecnicamente garantem compromisso e cumplicidade num projeto político-pedagógico.

Nesta experiência esse momento foi denominado de “concepções”, mas reitero que o sentido primordial não reside na denominação, e, sim, no conteúdo, nas definições que orientarão a prática necessária e nas relações de cumplicidade que serão estabelecidas para constituir o ato educativo.

Cada escola, com seus segmentos, planejou e realizou estratégias para debater que mundo temos e que mundo queremos; que homem temos e que homem queremos para o mundo desejado; que professor temos e que educador queremos; que escola temos e que escola queremos. Foram questões fundamentais para a consolidação do processo porque todos se envolveram em várias e diferentes ocasiões.

No quadro que segue ilustro alguns fragmentos das concepções emitidas pelos segmentos da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora que fazem parte do projeto político-pedagógico.

Segmento	Mundo que temos	Homem que temos	Escola que queremos
PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> Lugar bom com várias conquistas dos homens. A natureza é diversificada. Existe esperança e alegria. Há prostituição de menores, crianças abandonadas, drogas, violência, politicagem, corrupção. Falta salário digno, paz, amor, solidariedade. Valores humanos são deixados de lado 	<ul style="list-style-type: none"> Pessoas bem intencionadas com o mundo. Outras pensando em si mesmo, inseguras, individualistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Voltada para a realidade, formativa, interativa, acolhedora, democrática, prazerosa e integrada com a realidade. Com profissionais competentes, responsáveis e integrados com o projeto político-pedagógico. Preocupada com as individualidades dos alunos e o futuro das crianças.
PAIS	<ul style="list-style-type: none"> Conturbado, com muita exploração, corrupção, injustiça, egoísmo, ganância, dominação, desigualdade social, desonestidade, poluição, violência, miséria, desemprego e com crise na educação. Falta solidariedade, compreensão, amor e organização. 	<ul style="list-style-type: none"> Egoísta, estressado, escravo do relógio, pessoas comandadas por poucas que têm mais dinheiro, revoltado pela crise econômica, marginalizado, ser dotado de inteligência. 	<ul style="list-style-type: none"> Com qualidade, prazerosa, formativa para o futuro das crianças, gratuita, que prepare para a vida e para o trabalho profissionalizante, com aulas práticas e bons professores e sem discriminação.
ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> Violento, com drogas, guerra, desigualdade, acidentes, falta de moradia e comida., falta de respeito, falsidade, desmatamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos os tipos: Educados, gentis, violentos, mal educados, sinceros, ambiciosos, trabalhadores, preguiçosos, falsos, egoístas, pobres, ricos. 	<ul style="list-style-type: none"> Com materiais interessantes, bons livros para leitura e pesquisa e moderna. Com professores bem preparados, bons e compreensivos. Bonita, alegre e que ensine muito, sem brigas e sem gritos na sala de aula.

Quadro 10 – Concepções de mundo, homem e escola da Escola Municipal de 1º Grau Nossa Senhora Consoladora

A nossa pretensão não é fazer uma análise das concepções de mundo, homem e escola que os segmentos apresentaram no projeto político-pedagógico, mas, sobretudo, destacar o significado do envolvimento dos pais, alunos e professores neste momento de reflexão e decisão política do processo educativo da escola e da rede municipal de ensino. É interessante observar que vários aspectos citados nas concepções se explicam e se entrelaçam, e mesmo em tempos diferentes, com fatores que desencadearam o processo participativo no ensino público municipal, os quais emergiram na leitura e interpretação do contexto e no debate sobre a cidade desejada (2001-2004). As concepções de mundo, homem, educação e escola

permanecem nas propostas de cada escola. Ao tratar do envolvimento dos segmentos na elaboração do PPP, Veiga afirma:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. [...]. (1998, p. 17).

Com a ressignificação da construção e vivência participativa do projeto político-pedagógico, meta de 2001-2004, os protagonistas entrelaçaram-se para construir o projeto político-pedagógico do ensino público municipal e outras concepções. Depois de muito estudo e discussão entre os professores e assessorias, foram acrescentadas, entre outras, docência, infância, inclusão, avaliação e aprendizagem.

4.2.4 Metodologia

Na metodologia definimos a maneira como a ação será encaminhada no cotidiano escolar para efetivar o projeto político-pedagógico nas diferentes instâncias da escola, seja dentro, seja fora da sala de aula. Vasconcelos observa que a “metodologia, enquanto instrumental teórico-prático de conhecer e fazer educação, ao concretizar uma proposta de educação de uma dada sociedade, tem um caráter político que lhe é inerente”. (1999, p. 116).

A construção participativa do projeto político-pedagógico desponta para a metodologia da práxis. Para Benincá, a metodologia da práxis “gera as condições necessárias para que todos atuem como sujeitos do processo pedagógico escolar”. Continua a reflexão destacando que, pela sua natureza, a metodologia da práxis requer que:

- a) os indivíduos que compõem o processo escolar sejam compreendidos e assumidos a partir do seu contexto sócio-histórico e de suas práticas sociais;
- b) as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, entre sujeito-sujeito;
- c) o processo escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente;
- d) o poder seja operado pelos sujeitos, a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições;
- e) em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação;

- f) a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização [...];
- g) os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola. (1994, p. 18-19).

Ainda nessa perspectiva, Veiga afirma:

A concepção de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas têm de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas idéias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional e, de outro, a teoria representada por um conjunto de idéias, sistematizado a partir da prática pedagógica”. (2003, p. 57).

As contribuições de Benincá e Veiga sustentam metodologicamente as práticas pedagógicas que foram constituindo o processo político-pedagógico da rede municipal de ensino e, coerentemente, legitimam a participação. A prática é o objeto de reflexão que se transforma diante das inquietações, necessidades e teorizações e, ao transformar-se, tece aprendizagens.

A metodologia dos projetos político-pedagógicos das escolas apresenta o entendimento, princípios metodológicos, métodos, técnicas e recursos que embasarão o trabalho cotidiano. As escolas debateram considerando a seguinte pergunta: Como o fazer da escola será concretizado? Cada grupo elaborou o processo e o sistematizou do seu jeito; alguns deram ênfase aos princípios, outros enfocaram mais as especificidades da sala de aula; contudo, de um ou de outro modo, revelaram a maneira de conduzir o processo pedagógico escolar e a coerência com os pressupostos da práxis, com os objetivos e as concepções que foram discutidas e elaboradas pelos segmentos da escola. Ilustro essa afirmação com trechos da metodologia de duas escolas:

A escola deverá caminhar em busca de meio que concretizem a sua finalidade e para alcançar o êxito na sua proposta, considerando a participação ativa de todos que pertencem a comunidade.[...] Em nosso trabalho educativo propomos além de ajudar a comunidade escolar a descobrir os seus valores e potencialidades, situá-la culturalmente, oferecer oportunidades para que juntos possamos perceber e fazer concretamente as experiências sustentadas no diálogo, orientando-se eticamente por valores de justiça, humildade e solidariedade. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto 15 de Novembro. (GETÚLIO VARGAS, 1996.)

Os conteúdos serão trabalhados partindo do conhecido e ampliando-os conforme as necessidades dos alunos, expectativas, interesses, condições para se ter continuidade no processo ensino-aprendizagem e respeitar o nível, a faixa etária e individualidades de cada aluno. Serão aprofundados através de experimentações e levantamento de hipóteses, análises, debates, pesquisas, consultas e palestras para que assim os alunos possam ter subsídios para elaborar registros e tirar conclusões de forma crítica, dinâmica e participativa e seus conhecimentos ampliem de forma integral. A comunidade escolar será envolvida no processo de aprendizagem,

aproveitando os conhecimentos e recursos do local, buscando novas informações e aprofundando-os cientificamente, e, num intercâmbio com a comunidade, incentivar para que permaneçam em seu meio e intervenham buscando uma melhoria na qualidade de vida. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Tiradentes. GETÚLIO VARGAS, 1996.

Considerando a incompletude do projeto político-pedagógico, é importante e necessário referir na metodologia como o próprio projeto será dinamizado e ressignificado diante dos movimentos internos e externos à escola.

Além desses aspectos, fazem parte da metodologia as metas quanto às atividades e projetos, as quais emergem da contextualização, dos objetivos, das utopias, da sala de aula, das necessidades manifestadas pelos segmentos da escola e do sistema. Todas as escolas pautaram a meta integração escola/comunidade; a maioria destacou a formação continuada da comunidade escolar e, particularmente, cada instituição organizou-as de acordo com as suas particularidades. Algumas referiram a diminuição da repetência e evasão escolar; outras, o resgate da história da comunidade, a valorização da vida (“não às drogas”), a melhoria da saúde na comunidade e qualidade de vida na pequena propriedade.

Para sustentar o processo em andamento tornou-se indispensável a definição de metas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. O processo participativo, em especial no campo do ensino, requer sustentação, aprofundamento, fomentação e reflexão constante para não correr o risco de esvaziamento e de perenidade. As metas que destaco a seguir balizaram as ações; várias atravessaram as administrações municipais e colaboraram para a definição da política pública do ensino municipal.

- a) Formação de grupos de estudo envolvendo todas as escolas.
- b) Aperfeiçoamento e atualização dos professores municipais.
- c) Elaboração do projeto político-pedagógico com autonomia para as escolas.
- d) Produção e divulgação de materiais teórico-metodológicos.
- e) Organização de um documentário sobre o processo da rede municipal de ensino.
- f) Definição de uma proposta pedagógica para a educação infantil.
- g) Reorganização de processo pedagógico.
- h) Democratização do processo de eleição para diretores das escolas municipais.
- i) Criação da função de coordenador pedagógico nas escolas urbanas. (GETÚLIO VARGAS, 1996).

No percurso da *travessia*, à luz dos pressupostos metodológicos, várias metas foram concretizadas, deixando de fazer parte do planejamento da RME e da SMEC. Algumas permaneceram para serem aperfeiçoadas e por terem se tornado imprescindíveis para a

legitimidade e continuidade do processo pedagógico, entre elas a formação continuada, outras foram incluídas para atender às demandas do processo pedagógico.

Durante os doze anos, as três administrações planejaram suas ações considerando a organização de metas, seja como parte do projeto político-pedagógico, seja como parte de outro plano, por exemplo, do plano de ação da rede municipal de ensino. Em todos os momentos, alguns mais democráticos, outros, menos, os segmentos participaram avaliando as ações diante das metas existentes e propondo alternativas e novas possibilidades. Emergiu dessa prática o hábito de organizar as dimensões do trabalho escolar por meio de metas, o que se tornou regularidade.

Independentemente do período, as metas representaram os segmentos da RME, foram evoluindo e desenhando a unidade do trabalho, constituindo em 2001 metas comuns para todas as escolas, entidades e SMEC e específicas para cada realidade.

4.2.5 Avaliação

A avaliação perpassa todo o processo de construção e vivência do projeto político-pedagógico, em especial, por ser um processo de natureza participativa.

Contrapõem-se a essa perspectiva práticas de avaliação com características autoritárias, certificativas, percebidas como produto, não como processo; práticas pedagógicas que primam pelo silenciamento e pelos saberes de alguns; que tratam as diferenças como problemas; que desabonam o diálogo como instrumento emancipatório do processo educativo e que desacreditam na reflexão sobre a ação como uma possibilidade de recriação. Processos avaliativos fragmentados, desarticulados e isolados do conjunto da proposta tendem a desconsiderar as possibilidades e limitações que o percurso produz, reduzindo, assim, as alternativas de recriação da prática em ação. Amparo-me em outra reflexão já feita para dizer que:

A avaliação não envolve apenas o acompanhamento da execução, mas também o ato de decisão teórico-metodológica, isto é, questiona-se a compreensão dos conceitos, dos princípios, das decisões pedagógicas, o conhecimento existente sobre a realidade concreta e se as ações estão sendo coerentes com os demais elementos do projeto. (LEVINSKI, 2000).

Fazem parte desse processo de avaliação a observação e a reflexão sobre as inquietações, sobre as suspeitas e sobre os questionamentos acerca do feito pedagógico,

deixando se ser um ato terminal. Hoffmann amplia esse posicionamento ao conceber a avaliação como “reflexão transformada em ação” ação essa que nos impulsiona a novas reflexões”. (1992, p. 18). Esse processo avaliativo tem a capacidade de transformar o sujeito e o meio que o circunda.

A *travessia* da rede municipal de ensino foi produzida e avaliada participativamente. Nem sempre a humildade esteve presente para balizar o processo de interrogar e interrogar-se (Bachelard). Inicialmente, o ser humano não encontra dificuldades e problemas para interrogar situações que estão ao seu redor; a inquietação e até mesmo a negação surgem no momento em que é convidado a interrogar-se na relação com o projeto eleito e constituído coletivamente.

Evidencia-se a necessidade de os sujeitos e, em especial, o grupo dinamizador acompanharem o processo permanentemente, registrando as conquistas e obstáculos que emergem da construção e vivência do projeto político-pedagógico. Ainda é importante ficar atento para a frequência e regularidade dos fatos para ratificar ou redimensionar o que foi planejado e concretizado.

Esse elemento do projeto político-pedagógico das escolas municipais apresentou-se diversificadamente. Algumas conceberam a avaliação somente na dimensão da aprendizagem dos alunos; outras, envolvendo todas as ações com a interdependência dos setores; outras, ainda, focaram a prática pedagógica dos sujeitos, revelando a necessidade de maior estudo e discussão. Nos fragmentos que seguem ilustramos algumas concepções das escolas sobre a avaliação⁷².

A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de novos conhecimentos. Todos são sujeitos da avaliação: professores, alunos, direção, pais e funcionários. [...] A prática pedagógica será avaliada por todos os envolvidos através de arquivo relativo a vida escolar da criança, observações e registros, relatório da trajetória pedagógica desenvolvida pelos professores, momentos de fala e de escuta com os pais, funcionários, direção e alunos. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto 15 de Novembro. GETÚLIO VARGAS, 1996.

Para análise, reflexão e mediação do processo ensino-aprendizagem utilizaremos os registros realizados pelo professor. A observação será uma constante no processo de desenvolvimento das atividades do professor. O conselho de classe participativo auxiliará no processo de avaliação. [...]. Os eventos, projetos, encontros pedagógicos serão avaliados a partir de critérios e registros diferenciados. Professores, direção, coordenação e serventes se auto-avaliação por escrito no final de cada semestre e estas serão arquivadas na escola. [...]. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora. GETÚLIO VARGAS, 1996.

A avaliação será feita através da observação direta e diária, do caderno de acompanhamento, do interesse da criança pela escola e pelas coisas nela realizadas, de provas, da assiduidade, compreensão dos conteúdos, capricho no material escolar, participação, capacidade de perguntar, do comportamento em grupo, textos, [...]

⁷² Observo que a avaliação destas escolas não se resume aos trechos ora apresentados.

trabalhos individuais e grupais. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Duque de Caxias.⁷³ GETÚLIO VARGAS, 1996.

A avaliação somente se justifica na relação com os demais momentos do projeto político-pedagógico. Nas palavras de Veiga a avaliação é assim concebida:

Ação fundamental para a garantia do êxito do projeto [...]. A avaliação interna e sistemática é essencial para a definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica é considerada.(1998, p. 27).

Para a professora Noemi de Moraes (1996), “a identidade do ensino municipal revelou-se nas propostas pedagógicas construídas com a comunidade escolar (pais, alunos, professores, pastorais, sindicatos, igrejas...) e esta foi vivenciada a cada dia na sala de aula pelos que abraçaram a causa do ensino”. Na opinião dos professores da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pedro Herrerias (1996): “A visão de mundo foi mudada com a proposta pedagógica. A mesma nos faz pensar nossa ação pedagógica, ultrapassa o senso comum. Implica o querer, a responsabilidade, o comprometimento, o trabalho coletivo”.

Diante das reflexões que apresentei do ponto de vista teórico e da leitura dos protagonistas da *travessia*, podemos considerar que as chamadas “propostas pedagógicas” das escolas municipais são representações pedagógicas do processo participativo que impactaram o ensino público municipal. Elas foram recriadas no período de 2001 a 2004 e, por necessidade e desejo do coletivo dos professores, são objeto de análise na gestão 2005-2008 para constituir o projeto político-pedagógico do ensino público municipal de Getúlio Vargas, isto é, a partir das propostas das escolas será constituído um único projeto, porém as especificidades de cada instituição não serão apagadas.

Por fim, poderíamos perguntar sobre o desejo do professor Jairo Galina apresentado no início da reflexão: Será que as propostas pedagógicas estão contribuindo para uma transformação social, política e cultural, de modo que a pessoa seja mais valorizada e feliz?

⁷³ É a única escola rural e multisseriada da rede municipal de Getúlio Vargas que sobreviveu às políticas de nucleação.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA

É preciso ter a coragem de começar.
Nóvoa

Além da coragem destacada por Nóvoa, o desejo é outro fator que influencia no ato de começar as mudanças, em especial aquelas que envolvem os docentes em processos de natureza participativa. Tais fatores, entrelaçados com outros, determinaram a *travessia* da rede municipal de ensino. A formação continuada sustentou, reanimou e ressignificou o processo político-pedagógico, sendo entendida neste estudo como uma das representações pedagógicas.

O aperfeiçoamento dos professores é uma necessidade permanente diante das imposições da sociedade e dos desafios educacionais. Os saberes construídos na formação inicial, por si só, não acompanham mais as mudanças e exigências do cotidiano.

As abordagens da formação continuada nas instituições de ensino estão associadas aos projetos pedagógicos em ação. Independentemente dos princípios e pressupostos, têm o objetivo de aproximar os professores das discussões teóricas atuais do campo educacional e de aperfeiçoar as práticas em ação para qualificar os processos educativos. No caso do ensino público municipal de Getúlio Vargas, as práticas, tanto dos professores como dos gestores, caracterizavam-se por uma pedagogia tradicional, que primava pela centralidade e pela uniformidade; as aulas eram permeadas de atividades reprodutivistas, com ênfase na memorização, na quantidade de informações, na disciplina, nos conteúdos lineares e sem relação com as vivências dos alunos e na avaliação concebida como produto. O aluno tinha o papel de ouvir o que o professor ensinava. Essa mesma configuração, apenas em outra instância e com sujeitos diferentes (gestores/professores), constituía o modelo de formação continuada.

Esse modelo educacional ainda presente no início da década de 1990 mobilizou os professores municipais para, com coragem e desejo, fazerem a *travessia* que ora identifica o processo pedagógico em ação.

A formação continuada não poderia distanciar-se do processo participativo e emancipatório que foi atravessando os tempos e dinamizando as práticas educativas. Diante das inúmeras dúvidas, havia a convicção e clareza de que o processo desejado e eleito poderia ter longevidade e impacto se houvesse uma sólida e significativa formação continuada. Essa necessidade e exigência conflitaram a SMEC, principal responsável pela assessoria e

dinamização da proposta, visto que seus orientadores também eram professores municipais com vivências e formação inicial semelhantes. Seguidamente eles expressavam: Como faremos para sustentar esse processo?

Apresento algumas ações, reflexões e indicadores, dentre outros, que fazem parte da formação continuada e que colaboraram, determinadamente, na consolidação do processo político-pedagógico da rede municipal de ensino.

4.3.1 Rede de ações da formação continuada

4.3.1.1 Pólos de estudo

Os pólos de estudo foram uma das modalidades encontradas para realizar a formação continuada em grupos diante da realidade do ensino público municipal. Em 1993, do total de quarenta e cinco escolas, quarenta e uma situavam-se na zona rural, a maioria com classe multisseriada, e quatro na sede municipal. As escolas rurais foram agrupadas por proximidade e cada escola urbana constituiu um pólo. A figura que segue mostra a primeira organização e localização dos pólos nos distritos do município.

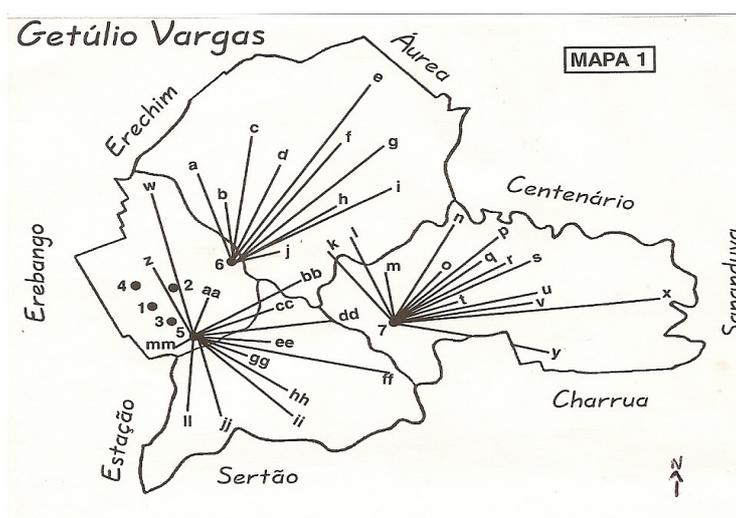


Figura 27 – Organização dos pólos de estudo em 1993.

As escolas foram organizadas em sete pólos: 1, 2, 3, 4 correspondem às escolas urbanas: 1. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Cônego Stanislaw Olejnik, 2. Escola Municipal 1º Grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora, 3. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Pedro Herrerias e 4. Escola Municipal de 1º Grau Incompleto 15 de Novembro. O pólo 5 ficou cediado na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora Aparecida e envolveu 14 escolas; o pólo 6, na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Dr. Getúlio Vargas, concentrou 14 escolas, e o pólo 7, na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Santa Bárbara, com 15 escolas.

Com as nucleações a organização dos pólos foi redesenhada. Em 1994 aumentou-se um pólo, totalizando oito, mas diminuíram treze escolas; em 1996 permaneciam os oito pólos, porém com 27 escolas. Oito anos após, em 2004, a rede municipal contava com um total de cinco escolas: quatro urbanas e uma multisseriada⁷⁴, constituindo, assim, quatro pólos. A escola multisseriada foi incluída num dos pólos das escolas urbanas. Os pólos consolidaram-se e permanecem até o momento como parte da formação continuada, tendo sido organizados dessa forma considerando os seguintes aspectos:

- Necessidade de discutir a prática pedagógica coletivamente;
- Oportunidade para o professor de classe multisseriada e seriada partilhar seu saber e suas experiências;
- Necessidade de aprofundar questões teórico-metodológicas que sustentam o ato pedagógico;
- Necessidade de formar novas lideranças;
- Necessidade de instalar um processo participativo e democrático;
- Concretização do desejo dos professores de estudar e compreender o processo em ação. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 17).

Os encontros dos professores nos pólos aconteciam quinzenal ou mensalmente, conforme as necessidades. Em algumas ocasiões, eles permaneciam reunidos durante a manhã e a tarde e o dia letivo era recuperado em acordo com os segmentos da escola.

Cada pólo fazia o seu planejamento, com base nas linhas gerais da RME e das especificidades. Vários assuntos eram abordados, a maioria referente às práticas pedagógicas que estavam em desenvolvimento. Os professores relatavam e discutiam suas experiências e as questões mais evidenciadas eram eleitas para serem teorizadas. Nas palavras de Nóvoa, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos

⁷⁴ A rede municipal de ensino, em dezembro de 2007, contava com as mesmas cinco escolas.

quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (1997, p. 26).

A SMEC e a assessoria técnico-pedagógica acompanhavam e apoiavam o processo de formação com mediações e com recursos bibliográficos. Quando da formação nos pólos, todos foram muito exigidos pelo processo, tanto nas leituras e mediações quanto na concretização das práticas coerentes com os princípios e objetivos eleitos coletivamente. Os depoimentos das professoras expressam esse momento:

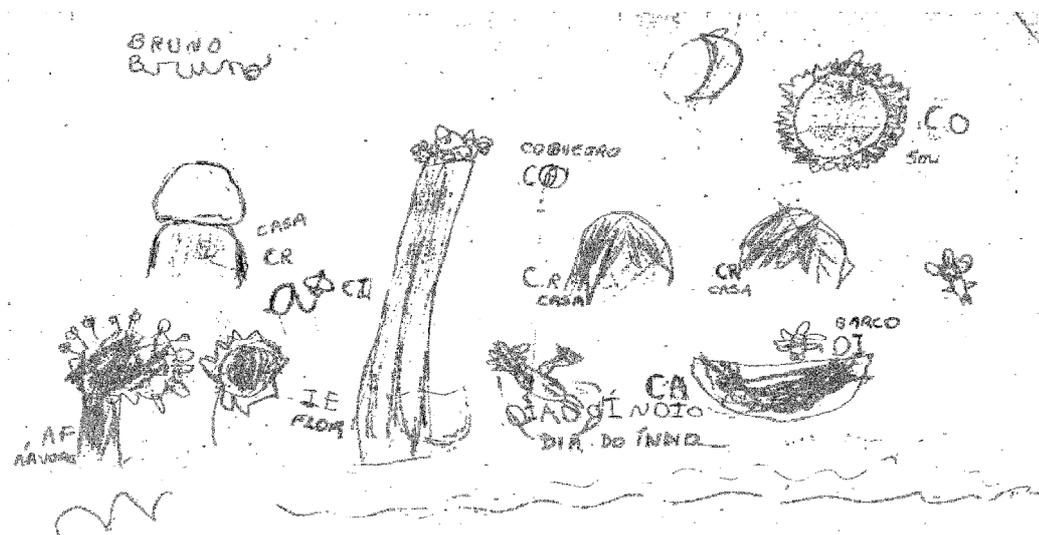
No início sentimos muitas dificuldades, alguns textos apresentavam vocabulário elevado, dentro daquilo que estávamos acostumados, havia pouca participação oral no nosso grupo, pois não compreendíamos claramente os assuntos e o processo. Hoje estamos mais informadas, mais seguras e mais habilitadas para conciliar algumas teorias com algumas práticas. Marilice Fracaro, 1995.

Realizamos vários encontros de pólos e seminários e nos quais discutimos primeiramente os nossos anseios em mudar o processo ensino-aprendizagem o qual não estava mais satisfazendo as necessidades da comunidade escolar. Estudamos vários textos de embasamento teórico. Nos primeiros textos sentimos dificuldades na compreensão devidas o vocabulário elevado porque nós não estávamos acostumados com este tipo de reflexão. Com o passar do tempo os nossos encontros de pólo foram auxiliando e tirando dúvidas, tanto na teoria quanto na prática. Crescemos bastante [...] Já não somos os mesmos, estamos mais participativos, desinibidas e já expomos nosso trabalho realizado na comunidade escolar. Janete Prause, 1995.

Para ilustrar destaque que nos primeiros anos foram estudados, entre outros assuntos, os processos de alfabetização que caracterizavam as práticas dos professores nas escolas municipais, bem como outras possibilidades teórico-metodológicas. A maioria dos professores alfabetizava por meio dos métodos sintéticos divididos em alfabético, fonético e silábico que haviam aprendido nos curso de formação inicial e em treinamentos promovidos pela Secretaria Municipal de educação. Nas inquietudes tinham manifestado preocupações com esta questão, inclusive a associando aos índices de reprovação. Diante disso, os estudos contemplaram, em especial, a psicogênese da leitura e da escrita (Emília Ferreiro) e a alfabetização para as classes populares apoiando-se nas contribuições do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa)⁷⁵. Na produção dos alunos e no comentário da assessoria pedagógica, é possível visualizarmos as práticas pedagógicas que

⁷⁵ A alfabetização para as classes populares alinhavou as discussões. Vários professores transformaram a sua prática de alfabetizar fundamentando-a em pressupostos construtivistas, com o que surgiu a necessidade de formar um grupo para tematizar a alfabetização. Composto por professores voluntários, o grupo foi assessorado pela SMEC e por diversos profissionais da área até o final de 2004. Neste período foi contemplada a perspectiva sociointeracionista.

foram desenvolvidas acerca do processo de alfabetização. A figura que segue representa um dos momentos do processo de alfabetização na 1ª série, quando a professora trabalhou sobre o índio.



Nota: As palavras escritas ortograficamente são as traduções feitas pela professora a partir da leitura do aluno.

Figura 28 – Trabalho sobre o índio

Cascão chega de sujeira. (Resumo)

A MÃE QUE MANDOU O FILHO TOMAR BANHO O CASÃO NÃO FOI. ELE SAIU VER OS AMIGOS, FICARAM COM NOZIO DELE. ELE RETOR-
NOU PRA CASA E FOI TOMAR BANHO. SAIU E ENCONTROU A
MONICA E O CEBOLINHA.
ELES FICARAM AMIGOS ELES NÃO RECONHECERAM E PENSAR-
RAM QUE ERA OUTRO. ELE FOI TOMAR BANHO E DEPOIS
CHAMARAM ELE DE LIMPO.

Nota: O segundo texto é a escrita da professora a partir da leitura do aluno.

Figura 29 – Resumo da história “Cascão chega de sujeira”.

criança teve de usar a produção escrita para expressar conceitos nos diferentes componentes curriculares. [...] Houve marcada preocupação do professor com questões relativas a competência de comunicação da criança com sua competência textual. Essas competências foram desenvolvidas simultaneamente numa perspectiva inteligente de orientar o processo de aprendizagem (alfabetização. [...]). (D AVILA, 1995).

Na zona rural cada pólo tinha um líder eleito pelo próprio grupo e os pólos da cidade tinham o coordenador pedagógico que realizava a liderança dos trabalhos. Em todos os encontros ocorria a socialização da pauta, que contemplava a avaliação e as sugestões do encontro anterior, bem como o processo de avaliação. Todas as reuniões eram registradas por meio de ata, constituindo um valioso recurso histórico do processo construído.

Os pólos também foram cenários de formação para os pais e as comunidades. Nos primeiros quatro anos foi muito intenso o envolvimento dos pais e dos segmentos da comunidade, especialmente pelo processo desencadeado na construção e vivência do projeto político pedagógico. Por meio de seminários, cada escola socializava os avanços e dificuldades encontradas na vivência cotidiana do projeto político-pedagógico. Também era momento de manifestar inquietações sobre as condições das estradas e da saúde pública. Em vários seminários houve a participação do prefeito e da secretária municipal de Educação, que atentamente ouviam as manifestações dos participantes e, neste ato, comprometiam-se ainda mais com o processo, ao mesmo tempo em que se aproximavam do cotidiano vivido da população. Essa forma de envolver os pais não teve continuidade no período de 1997-2000, pois cada escola continuou envolvendo os pais, porém com outras finalidades. Os pais e segmentos da comunidade (não com a mesma intensidade do início da *travessia*) foram reintegrados aos debates no ano de 2001, quando foi abraçada a discussão sobre o processo educativo no projeto de cidade.

Os quatro primeiros anos da *travessia* culminaram com a oficialização da proposta pedagógica das escolas municipais. Os pais foram protagonistas da elaboração, vivência e socialização do projeto político-pedagógico das escolas, ratificando uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino prevista no art. 12, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que é de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade. Por outro lado, quando a escola decide, por iniciativa própria, ressignificar participativamente a sua própria prática, os pais, assim como outros segmentos da comunidade, precisam ser compreendidos como protagonistas do processo que refletem sobre os impasses, as rupturas, os desafios, as conquistas do cotidiano, assim como

sobre as alternativas possíveis, não apenas como pessoas que serão informadas sobre o que está sendo efetivado do projeto político-pedagógico.

Durante doze anos os pólos subsidiaram a *travessia* da RME e, conforme a época, as prioridades, as necessidades e as influências do sistema foram redimensionando e mantendo esse espaço de formação continuada. Cabe observar que a prática pedagógica ocupou lugar nos encontros de formação dos pólos, desafiando os professores e demais segmentos a investigarem a sua e as outras práticas de maneira reflexiva, crítica e teorizada. Nesse sentido, Freire afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 43).

4.3.1.2 Encontros pedagógicos

São momentos coletivos que têm como finalidade debater, analisar, aprofundar, decidir e encaminhar questões fundantes e alinhadoras do processo pedagógico da RME, além de ampliar os saberes acerca das políticas educacionais, da profissão docente e de pesquisas que despontam para aperfeiçoar a educação.

O público principal dos encontros pedagógicos são os professores que atuam nas escolas municipais. Desde o princípio, professores que atuam nas redes estadual e particular do município receberam o convite para fazer parte da formação continuada, porém não houve adesão, apenas a participação em alguns encontros isolados, quando a temática os interessava e quando havia possibilidade de conciliar o horário de trabalho com a reunião. Alguns empecilhos, como a distância existente entre as políticas e encaminhamentos das entidades mantenedoras, interesses e prioridades diferenciados e a ausência de tempo na escola, justificam, segundo as instituições, o não-envolvimento.

No período de 2001 a 2004, nos encontros pedagógicos, além dos professores municipais e monitores, participaram, periodicamente, prefeito, vice-prefeito e vários secretários municipais. Na opinião da administração municipal, os pressupostos que sustentam o processo pedagógico da RME orientam e desenham um projeto de sociedade pautado na democracia e na humanização, e esses, independentemente da área da atuação, precisam ser aprofundados e colocados em prática. A presença da administração municipal intensificou o compromisso e a cumplicidade com o projeto, estreitou o diálogo com os profissionais da educação e instigou os secretários municipais a observarem as práticas em ação.

Os encontros são planejados e coordenados pela Secretaria Municipal de Educação considerando o plano de ação. O ato de planejar exige reflexão e estudo, elementos esses revelados nos documentos e nas ações dos dinamizadores da SMEC. Todos os setores desta secretaria se engajam com diferentes ações, inclusive o secretário municipal de educação.

Sendo um dos momentos de sustentação teórico-metodológica do processo, os encontros pedagógicos contam, entre outras estratégias, com o trabalho de diferentes especialistas contratados para desenvolver as temáticas necessárias. No contato com os profissionais há uma contextualização da trajetória da rede municipal de ensino para situá-los e para que haja coerência e atendimento aos objetivos e necessidades apresentados pelo coletivo. Destacamos que é preciso haver um equilíbrio entre o enfoque teórico e prático e, ainda, considerar reflexões relativas ao ser do professor.

Os acordos que emergem deste momento de formação continuada são dinamizados e acompanhados pelo coordenador pedagógico e diretores nas escolas e pelos orientadores da SMEC nas mais diversas situações: ora na escola, em reuniões, em orientações individuais, em indicação de referenciais bibliográficos, ora com os professores ou com os gestores. Tanto os dinamizadores da escola como os da SMEC manifestam dificuldades na realização deste trabalho e dizem rejeitar práticas que contrariem os princípios da gestão democrática. Tal preocupação foi incluída como um dos focos de reflexão, estudo e debate no plano de ação da RME, em especial junto aos grupos dinamizadores na gestão 2004-2008.

Saliento que as linhas gerais do processo, de um ou de outro modo, passaram pelo coletivo nos encontros pedagógicos. Exemplo dessa constatação é o momento de decisão sobre a *travessia*, sobre eleição de diretores, plano de carreira, plano de estudos, regimentos, proposta pedagógica... No conjunto da *travessia*, os encontros pedagógicos, como espaço e tempo do coletivo, sediaram inúmeras práticas, que, entrelaçadas a outros aspectos, geriram e afirmaram o processo participativo na rede municipal de ensino.

4.3.1.3 Eventos educacionais

A participação em eventos educacionais, além daqueles promovidos pela SMEC, é fundamental para aprofundar estudos e discussões, socializar e discutir as experiências do processo e conhecer práticas que são desenvolvidas em outros lugares e por outros protagonistas; possibilita ao participante observar e refletir o processo sob diferentes olhares,

ultrapassando a leitura dos que estão envolvidos diretamente, e diminui o risco de cristalizá-lo e isolá-lo no local.

Os professores, representando a rede municipal de ensino e com ajuda financeira da Prefeitura Municipal, participam em alguns eventos como ouvintes e, em outros, com apresentação de trabalhos relativos ao processo pedagógico. No início houve dificuldade de encontrar professores que se dispusessem a apresentar a experiência da qual faziam parte. Enfrentando esse desafio, a RME é representada desde o princípio da *travessia* em diversos eventos na região, no estado e em outros estados. No primeiro período da experiência (1993-1996) a SMEC foi convidada para relatar a experiência, de modo intenso, na região do Alto Uruguai e da Produção do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Após, especialmente de 2001-2004, a participação foi ampliada para outras regiões do estado, a convite de instituições de ensino superior e de educação básica.

O diálogo estabelecido com diferentes grupos nos eventos colaborou, neste caso, para ratificar que os municípios de pequeno e médio porte têm possibilidades e podem fazer inovações no campo da educação para descortinar elementos da *travessia* que não estavam sendo percebidos pelos próprios protagonistas e criar vínculos com diversos municípios, instituições e pesquisadores.

4.3.1.4 Fórum da Educação

Como um espaço de discussão pública sobre diversas questões e com centenas de participantes a cada edição, o Fórum Nacional da Educação faz parte do calendário de eventos do município e completou a sua nona edição em 2007, tornando-se legítimo na política pública do ensino municipal. É derivado do seminário que ocorreu entre os professores da RME em 1993 e, posteriormente, do fórum municipal e regional.

É um evento que agrega profissionais da educação, pais, alunos, segmentos da comunidade em geral e gestores do poder público municipal, o qual, revelando inscrições sociais, culturais e educativas da cidade e do processo pedagógico, já está completando em 2008 dezesseis anos de *travessia*. O fórum é constituído de painéis, conferências, oficinas, relatos de experiências e pesquisas, momentos artístico-culturais do município e da região. É organizado pela SMEC e rede municipal de educação, tendo sido terceirizada a organização

de algumas edições na gestão 1997-2000. Diversos segmentos da comunidade getuliense são envolvidos no debate com o objetivo de “preparar” a cidade para acolher os participantes.

As edições do fórum são planejadas a partir de um eixo temático⁷⁶, que emerge das necessidades do processo educativo local e regional, e das questões socioeducacionais de nível macro que suscitam novas leituras e perspectivas. Vários pesquisadores já fizeram parte do fórum e, no nosso entendimento, colaboraram para o evento ter permanência e para a qualificação da educação. Assim como outras ações da rede de formação continuada, o fórum é redimensionado com base nas das avaliações realizadas pelos participantes e pelas questões emergentes da atualidade.

Como já referi, a formação continuada é suporte para o enfrentamento e a qualificação do processo educativo escolar e para a legitimidade e sobrevivência de propostas participativas. Para isso, é necessário reconhecer que as ações da formação formam e transformam e, nesse ato, exigem reinvenção para continuar com significação no conjunto do processo; que a prática tecida pelos protagonistas é objeto de investigação, reflexão e teorização; que as iniciativas descontextualizadas e sem planejamento tendem a fragmentar e enfraquecer o projeto; que os grupos dinamizadores precisam de constante formação para assessorar e mobilizar os grupos e instituições; que os princípios, objetivos e metas eleitos pelo coletivo são âncoras para a abordagem; que as assessorias técnico-pedagógicas externas ao processo possibilitam múltiplas interpretações e colaboram para o descortinamento e projeção de situações; que o “olhar” transcende a dimensão local para oxigenar o próprio cotidiano; que a escuta e a fala são fatores determinantes para os sujeitos estabelecerem interlocução e sentirem-se parte e que a vontade e amparo político das administrações são indispensáveis para a formação continuada ser, de fato, uma representação pedagógica nos processos participativos.

Para complementar essa reflexão acerca da formação continuada, Nóvoa observa: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (2002, p. 23). Sobre a experiência nesta perspectiva a professora Ivone Peruzzolo diz o seguinte: “Cada dia percebo que cresço um pouquinho e consigo realizar algo de diferente onde o aluno acredita no que faz e desenvolve a sua criatividade”. (1996).

⁷⁶ O eixo temático que orientou as edições do Fórum de 2001-2004 foi o processo educativo no projeto de cidade e as três últimas, o eixo “Fios, cores, movimentos e atores”.

4.4 A AULA

No conjunto das razões que justificaram a *travessia* do ensino público municipal, o professor, como um dos protagonistas do processo de ensinar e de aprender, manifestou preocupação com a aula; denunciou a aula, aliás, a sua aula, e de modo subjacente, abordagens constituídas na formação inicial. Na denúncia apontou os métodos ultrapassados, o rigor da disciplina, a avaliação classificatória, os altos índices de repetência escolar, principalmente na 1ª série, o enfoque fragmentado dos conteúdos, entre outras situações.

Ao tornar públicas tais percepções e optar pela ressignificação do ensino público municipal, talvez sem consciência plena, os protagonistas já estavam apresentando indicadores para a arquitetura da aula nas escolas municipais. A relação entre as opções político-pedagógicas da escola com o exercício da docência em aula às vezes denota abstração e distanciamento, isto é, a aula, ao invés de ser um dos principais cenários de concretização das opções, tende a ser uma cena fragmentada e isolada do processo pedagógico escolar, algo “à parte”. Para diminuir essa possibilidade, ou evitá-la, é necessário, simultaneamente com os debates e decisões sobre a identidade político-pedagógica da escola e sobre as finalidades da educação, refletir, discutir e teorizar a aula em ação, o tecimento de outras aulas, bem como a sua materialização.

Várias dimensões da política pública educacional e, em especial, do ensino efetivam-se e, ao mesmo tempo são avaliadas, em última instância, por meio da aula. Nesse sentido, ratifico a importância de os protagonistas serem envolvidos e sentirem-se parte dos processos para de fato testemunharem os acordos coletivos que manifestam as inquietudes, necessidades e desafios e, ao mesmo tempo, encontrarem no grupo o amparo para enfrentar os encontros e desencontros e inovar no ofício de ensinar. Imbernón salienta que “a inovação da prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação”. (1994, p. 65).

Diante dos novos eventos e exigências da sociedade, dos desafios que se apresentam para a escola, da complexidade da aula e do processo participativo que constituiu a *travessia* da rede municipal de ensino, não encontra mais sentido, a concepção de docência aplicacionista e disciplinar (TARDIF, 2002). É, pois, necessária a docência investigativa e reflexiva. Nessa perspectiva Nóvoa destaca:

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. (1997, p.27).

Ao investigar reflexivamente as práticas em ação, os docentes têm a possibilidade de compreendê-las e ressignificá-las no conjunto das situações; de buscar alternativas para as inquietações; de qualificar o processo de ensinar e de aprender, assim como de dar-se conta mais intensamente do compromisso político-pedagógico da profissão docente. Nas palavras de Pimenta, o professor necessita ampliar a sua consciência sobre a prática, a fim de que as transformações se efetivem.(1996, p. 23). Conseqüentemente, a aula aprofunda seu sentido quando o professor coloca-a como objeto de reflexão e investigação do seu fazer e do fazer pedagógico dos alunos, pois se misturam histórias de vida, múltiplos saberes, projetos, necessidades e dificuldades. É preciso inquietar-se com a relação que existe entre o que se pensa, o que se fala e o que se faz. Para Alarcão, o professor investigador é aquele “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (2001, p. 5).

O professor que investiga a própria prática em sala de aula revela a sua opção ao testemunhá-la. As aulas tornam-se cenário de diálogo, de curiosidade, de dúvida, de relações e problematizações acerca do cotidiano na relação com os saberes elaborados cientificamente.

A docência investigativa se entrelaça com a docência reflexiva. Com práticas reflexivas o professor se pergunta, estreita a interpretação entre os fundamentos teóricos da sua prática com as práticas em ação e potencializa possibilidades de transformação. Para a prática ser recriada é necessário refletir sobre ela e investigá-la na relação com os fundamentos, as convicções, os valores e projetos que orienta a instituição de atuação profissional. O exercício da docência investigativa, para Stenhouse, envolve:

- O empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento;
- O empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino;
- A preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências;
- A disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho – diretamente ou através de registros e discuti-los numa base de honestidade. (1975, p. 144).

A aula é o encontro entre educador e educandos e, com sua singularidade, testemunha a coerência ou incoerência entre o “dito, o discutido e o feito”. Poderíamos dizer que é uma “retratação” do processo de ensinar e de aprender e do compromisso estabelecido com o mundo e com a vida. Garcia define a aula como:

Uma situação de encontro entre o professor e seus alunos, é uma dimensão de tempo-espaço onde é possível viver a magia e o encantamento de ter nas mãos e diante dos olhos o mundo para ser visto, pensado, debatido, revirado; para manter vivos os sonhos e desejos de mudança e transformação; conhecer e aprender mais para se sentir mais confiante e seguro de si mesmo na relação e convivência com os outros. (1997, p. 63).

A aula está intimamente ligada às abordagens e diretrizes anunciadas no regimento escolar, no projeto político-pedagógico, nos planos de ação, nos planos de estudos e nos planos de trabalho do professor. Diversas dimensões dos documentos adquirem “vida” na aula, como podemos observar no relato da professora:

Fazia o planejamento das aulas com o esforço de ser coerente com a proposta pedagógica, os objetivos e a realidade dos grupos. Com os alunos planejava ações entre elas a organização da diretoria da sala sendo que cada aluno possuía um cargo específico como presidente, puxador de água, limpeza da louça e organização do material de educação física e dos livros infantis. Procurei sempre valorizar o saber, as opiniões e incentivar porque as pessoas devem mostrar o que sabem, devem contribuir com esse saber, pois na simplicidade de cada rosto sofrido existe saber e muito saber. Cleicimara Vitali, 1994.

Estão transparentes no registro da professora o compromisso e a concretização da prática com base no projeto político-pedagógico, na realidade dos alunos, nos princípios e objetivos do ensino público municipal.

A prática de planejamento no ensino público municipal foi consolidada como uma necessidade, diferenciando-se de situações que a concebem como uma obrigação burocrática. As discussões e estudos culminaram com a elaboração de planos que orientam as práticas pedagógicas. No percurso foram construídos planos de natureza coletiva - os projetos político-pedagógicos (1993), os planos de estudo (1998) e os planos de ação das escolas, entidades e SMECD (2001), e de natureza individual - os planos de trabalho (1993) e os planos de aula (1993). Nos primeiros quatro anos houve um trabalho intenso em vários campos do ensino

público municipal, que constituiu solidamente a organização do trabalho pedagógico escolar. A título de ilustração da prática de planejamento e de elaboração de planos, se encontra no anexo E o plano de ensino e um plano de aula da professora Adriana Lazzari.

Saliento que a rede municipal, desde 1994 até o momento, trabalha o currículo por meio de núcleos temáticos. Recurso pedagógico que emerge do plano social e vivências dos alunos, promove a globalização do conhecimento no currículo; procura romper com a fragmentação dos saberes; possibilita estabelecer relações entre a realidade concreta e os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e descortinar as relações sociais.

Com base na contextualização da comunidade expressa no projeto político-pedagógico, nas vivências dos alunos e nas questões planetárias emergentes, o núcleo temático é escolhido por professores e alunos. Geralmente, representa uma problemática que suscita reflexão, compreensão e atuação de diferentes segmentos para transformá-la. Os sujeitos da aula protagonizam as situações de aprendizagem com as contribuições dos componentes curriculares e das experiências constituídas, apoiando-se em variados recursos, técnicas e métodos. O tema escolhido exige estudo e discussão entre os professores, definição de justificativa, de objetivos, de conteúdos das ciências que compõem o currículo, da metodologia e da avaliação.

Incluo nesta reflexão algumas experiências realizadas.

Experiência A⁷⁷

Na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto João Butka, da comunidade Rio dos Índios, ao trabalhar com a 2ª série, a professora Liria Karpinski, com seus alunos, pinçou do cotidiano vivido a questão econômica da fumicultura, transformando-a em núcleo temático. Assim, desenvolveram uma série de atividades, como observações, entrevistas, pesquisas, palestras, produção textual e campanhas. No decorrer dos trabalhos, por meio das relações estabelecidas as crianças ampliaram suas percepções e entendimentos acerca do cotidiano vivido tendo como amparo das contribuições científicas elaboradas historicamente pela humanidade. Do conjunto do trabalho curricular recorto uma seqüência de textos que revelam a aprendizagem e ação da professora.

⁷⁷ Essa experiência foi realizada no período da primeira gestão da *travessia*. O registro que ora utilizo não foi datado.

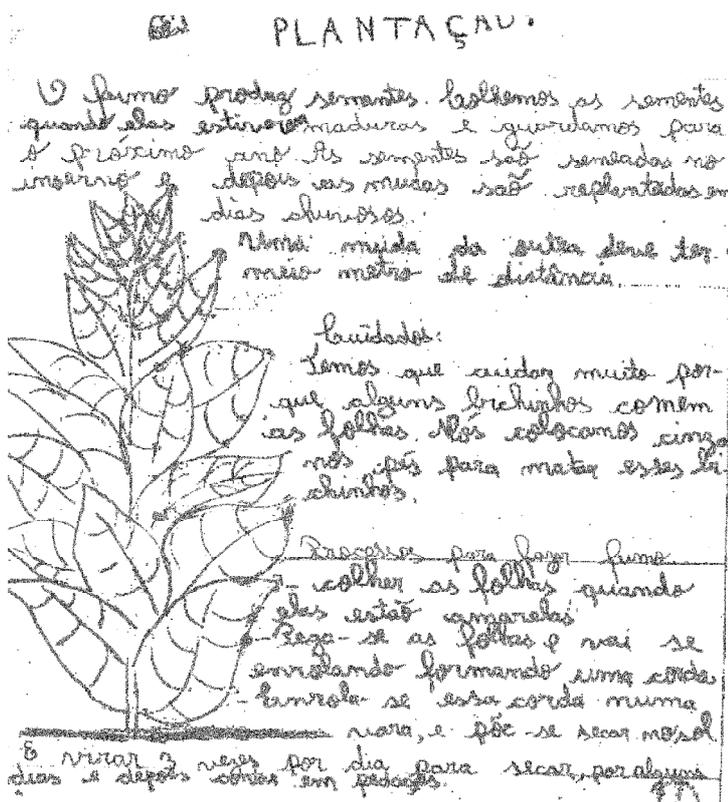


Figura 31 – Texto “A plantação”

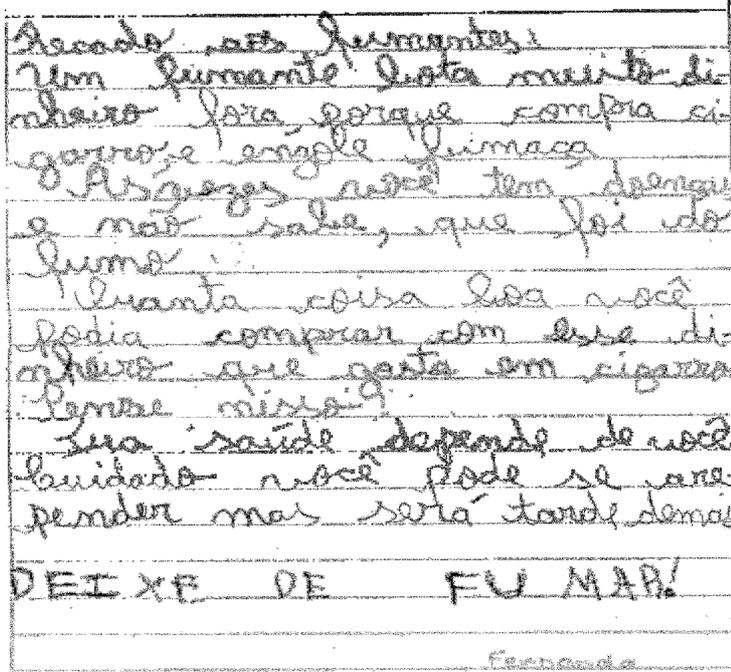
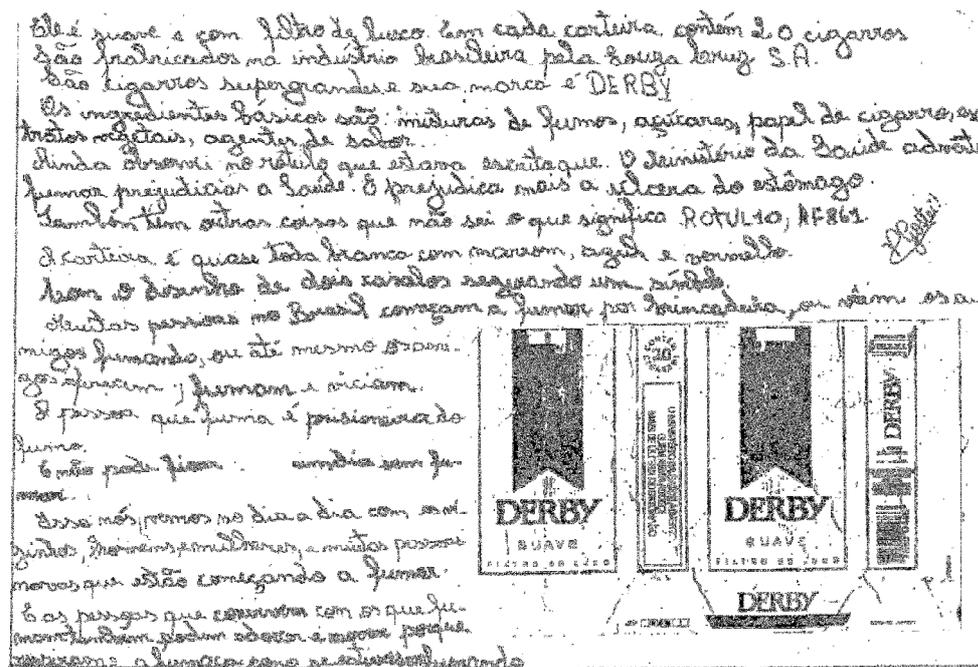


Figura 32 – Texto “Recado aos fumantes”



Nota: A transcrição do texto encontra-se no anexo E.

Figura 33 – Texto sobre o cigarro

A aula foi permeada de falas e escuta, de construção e socialização do saber em diversas áreas, de estreitamento de relações com a comunidade e de compromisso com a vida. As crianças produziram textos revelando a sistematização e a compreensão inicial do tema em discussão. O estudo sobre o fumo desencadeou várias relações e ações no cotidiano da comunidade, como a campanha para diminuir o número de fumantes.

O assessor do ensino de Ciências interpretou a experiência da seguinte forma:

a professora, provavelmente, precisou estudar muito para estabelecer um diálogo com os alunos sobre essa temática. Percebe-se um estudo mais significativo e coerente com uma educação comprometida com a elevação da qualidade de vida dos alunos. O que as crianças e professora realizaram rompeu com os “pontinhos” sobre partes da planta, animais selvagens e domésticos, mandamentos da higiene...Os temas foram abordados de maneira globalizada e crítica. (BRUSCHI, 1995).

Segundo Snyders (1974), os alunos possuem uma experiência que não pode ser ignorada pela escola, experiência essa das situações de vida, das relações pessoais, bem como uma significativa multiplicidade de informações e conhecimentos. Esses saberes, embora fragmentados e dispersos, por meio da mediação docente movimentam e subsidiam a aula,

descortinam o cotidiano e contribuem para a fomentação da cidadania e para o aluno aprender significativamente.

Quando os sujeitos encontram sentido nas relações que produzem o saber, aprendem e, ao aprenderem, mudam o modo de ver e de lidar com o mundo e com as pessoas do mundo. No ofício de ensinar, constantemente, o professor precisa perguntar-se: A aula que planejo e desenvolvo contribui para os alunos aprenderem? As relações estabelecidas na aula mobilizam a aprendizagem e enlaçam o aluno para que encontrem sentido no saber escolar?

Experiência B

Havia a decisão coletiva da rede municipal de ensino de trabalhar com núcleos temáticos e que cada escola, com suas especificidades, planejasse participativamente momentos do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a professora planejou com os alunos várias estratégias para investigar a temática “As corujas da comunidade”.

O trabalho “As corujas da comunidade”, que se encontra no anexo F, surgiu da curiosidade dos alunos e da professora de conhecer e compreender as corujas, que, em número expressivo habitam a comunidade. Para os alunos há um fenômeno cotidiano e sem inquietações até o momento em que foram provocados pedagogicamente para observar e se indagam sobre o lugar que vivem. A aula adquire outro sentido quando os protagonistas dialogam sobre o que sabem, sobre o que ainda não sabem e desejam saber e sobre o que precisam aprender. Para além do espaço da sala onde, historicamente, acontece a aula, foi necessário escutar a comunidade e com ela dialogar em diferentes momentos da aprendizagem. Dessa relação de fala e de escuta emergem saberes que se tornam referência para o planejamento e elementos que constituem uma relação de cumplicidade entre os protagonistas e com a aula.

Nesse cenário o planejamento torna-se mais exigente, comprometedor e mais significativo, ainda mais com a participação dos alunos. As ações derivadas do planejamento romperão com a mera transmissão e reprodução do conhecimento, pois professores e alunos, na relação, tornar-se-ão mediadores da cultura e dos saberes escolares; assim, encontrarão sentido nos saberes alinhavados no percurso das aulas. Para alguns pesquisadores, entre eles Freire (1997), Therrien (1993) e Tardif (2002), o trabalho docente, além de mobilizar, produz saberes nas relações estabelecidas com os alunos, com outros protagonistas e elementos que fazem parte do seu fazer profissional.

Ao observar as produções do aluno, percebemos que a professora intencionou claramente as ações, concretizando-as com estratégias e recursos interativos, revelando que é

possível romper com o ensino enraizado nas concepções da pedagogia tradicional que ainda estão presentes nas aulas nos diferentes níveis do ensino. Neste exercício pedagógico vários saberes docentes foram articulados, mobilizados e produzidos. Therrien(2000) diz que o professor é alguém que domina determinados saberes; que, em dada situação, é capaz de transformar e conferir novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegurar a dimensão ética peculiar a esses saberes que dão suporte à práxis no cotidiano do seu trabalho, vislumbrando o crescimento da escola, da aprendizagem do alunado e o seu próprio crescimento profissional.

Vários autores, como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) Gauthier et al (1998) Saviani (1996) e Pimenta (1999) ⁷⁸, realizaram estudos sobre os saberes necessários para o docente ensinar. Para constituir a aula e, em consequência, o trabalho “As corujas da comunidade” a professora articulou diversos saberes, que se constituíram a partir das experiências como sujeito do mundo e como profissional, saberes científicos das diferentes áreas do conhecimento e saberes pedagógicos. Esses saberes, entrelaçados, explicaram várias aspectos sobre a coruja, além da constatação de que havia corujas na comunidade. Por meio das diversas atividades, os alunos levantaram perguntas, hipóteses; buscaram explicações científicas; relacionaram o animal com outras aves, aportaram na literatura com cantos e histórias; compreenderam noções das diferentes disciplinas do currículo; mobilizaram campanhas na comunidade para a preservação das aves e; ainda, escreveram muito. Na palavras de Freire,

ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo a um corpo indeciso e acomodado, mas criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento numa relação entre sujeitos de um processo de formação permanente. (1997, p. 25).

Poderíamos perguntar: Será que as professoras que materializaram com seus alunos as experiências que apresentamos sobre a aula conseguiram ensinar? Será que os alunos aprenderam? Será que houve relação com o projeto político-pedagógico, com os objetivos do ensino público municipal e com a educação de modo geral?

⁷⁸ Tardif, Lessard e Lahaye classificam os saberes em disciplinares, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experienciais; Gauthier, em saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica; Saviani, em saber atitudinal, saber crítico - contextual, saber específico, saber pedagógico e saber didático-curricular; Pimenta, em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos

Percebemos nas experiências A e B que professores e alunos dialogaram e tornaram-se protagonistas da aula; a realidade tornou-se objeto de investigação; os conteúdos foram abordados integradamente; o exercício da docência foi permeado de diferentes saberes – próprios da profissionalidade; os registros dos alunos demonstraram saberes empíricos e científicos e domínio de conceitos; ainda, que está presente o acompanhamento dos professores no processo de aprender fazendo as mediações necessárias; a comunidade fez parte da aula; o planejamento do professor foi evidenciado; houve consulta a fontes bibliográficas para explicitar as dúvidas e o compromisso com a vida permeou as aulas.

Ao ter acesso e ao analisar as aulas por meio das produções dos alunos, a professora Sandra Marasini⁷⁹ fez o seguinte comentário:

Pode se perceber que os professores tiveram a coragem de realizar atividades que desenvolvessem não só aspecto cognitivo, mas também os sociais, políticos, econômicos e culturais.

As experiências demonstram a simplicidade com que os conceitos foram desenvolvidos com a utilização dos materiais concretos e com a participação de pessoas da comunidade que abordaram de forma concreta, abordaram problemas sócias e culturais, pertinentes às comunidades. Esse trabalho promoveu a curiosidade e o interesse pelos assuntos desenvolvidos. Além disso, pode-se perceber que os alunos elaboraram reações com conhecimento de conteúdo, com muita clareza e bom senso nos questionários, e, autonomia da resolução de problemas.

Percebe-se o comprometimento e seriedade dos professores que assumem o papel de mediadores do conhecimento e não somente de meros transmissores de conceitos.

Espera-se que outros professores tenham essa mesma coragem. Sandra Mara Marasini, 1995.

As aulas foram foco de reflexão, investigação e registro intenso nos primeiros quatro anos da *travessia*; na seqüência, tornaram-se foco de observação do grupo dinamizador da SMEC com o objetivo de diminuir as taxas de repetência escolar. Considerando o processo em andamento, vários professores que tiveram coragem manifestaram contrariedade a essa atitude da SMEC, mas não houve alterações. De 2001-2004 os professores retomaram o foco da prática com a finalidade de ressignificá-la no conjunto da *travessia*.

Compreendo que a reflexão, a discussão pública e a teorização sobre as relações que constituem a aula na relação com os princípios, objetivos e concepções que orientam o processo pedagógico e com o processo de ensinar e de aprender devem ser permanentes no processo de formação continuada da RME.

⁷⁹ Professora da Universidade de Passo Fundo-RS. Realizou assessorias na rede municipal de ensino na área da matemática.

Os professores e alunos, por meio das suas produções, testemunharam o sentido e a relevância da aula no processo formativo dos sujeitos que chegam à escola. Como uma das representações pedagógicas do processo participativo a aula colaborou para a vida na sala ser mais prazerosa, democrática e com saberes significativos. Sobre o ensino e a sala de aula, Sacristán e Pérez assim se pronunciam:

É preciso transformar a vida da sala de aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura, que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciação e a criação. (1996, p. 32).

4.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA

O exercício da gestão democrática aprendido na escola é lição para toda vida.

Vieira

Subjacente ao conjunto das razões que justificaram fazer a *travessia* na rede municipal de ensino, houve a opção por um novo modelo de gestão da educação, da escola e da sala de aula, tanto na dimensão administrativa quanto na dimensão pedagógica.

Nos pronunciamentos os professores manifestaram contrariedade às práticas que constituíam a estrutura, o funcionamento e a dinamização do ensino público municipal. Incomodavam aos professores a condição de espectadores no processo educativo da RME, a falta de autonomia no ofício da docência, o controle excessivo e burocrático dos aspectos administrativos e pedagógicos, o modo como a SMEC supervisionava as escolas, a vigilância autoritária do processo de ensinar e de aprender, as condições físicas das escolas, a pouca valorização da categoria, a maneira como acontecia a formação continuada (treinamentos). Também estavam insatisfeitos com o distanciamento da escola com a comunidade, com a ausência de uma proposta própria que revelasse a realidade de cada escola e com os índices de repetência escolar, situações que estavam ancoradas no modelo burocrático derivado do paradigma racional-positivista.

Além das situações destacadas pelos professores, observamos que uma gestão no referido modelo não reconhece o homem como histórico e criador da sua própria “humanidade”, nem mesmo concebe a educação como a “apropriação da cultura humana produzida historicamente e escola como instituição que provê a educação sistematizada” (PARO, 1997, p. 7). Podemos ainda dizer que nesta gestão o conflito é indesejável e deve ser acomodado; a inovação aumenta o risco do que tem possibilidade de sucesso; o poder, se compartilhado, tende a diminuir; as relações processam-se verticalmente; o comportamento individual é reforçado, recusando-se o envolvimento participativo da comunidade escolar e grupos organizados; e o diálogo, como um instrumental que contribui para a emancipação dos homens e mulheres, priorizando-se as atividades burocráticas em detrimento do processo político-pedagógico, enfim, não se busca um projeto de sociedade mais justa, solidária e democrática.

Os docentes atestaram o desejo de mudança e o comprometimento quando ultrapassaram o nível da denúncia com o encaminhamento de propostas e a concretização de práticas que desenharam um outro modo de gerir, de administrar, de organizar, de tomar as decisões, enfim, de materializar o ensino público municipal. Desse modo, assumiram com o novo modelo de gestão um outro projeto de sociedade, que exigiu outras relações entre os sujeitos do processo.

As reclamatórias, as propostas e as ações não foram identificadas ou, então, denominadas de “gestão” pelos professores, todavia constatamos que, por meio do processo participativo, constituíram com os demais segmentos da comunidade escolar um modelo de gestão democrática com as singularidades do local e as generalizações mais amplas do sistema educacional. Na perspectiva da gestão local da educação, Barroso ressalta a necessidade de “assentar em suas estruturas, modos de organização e sistemas de alianças que preservem e conciliem os diferentes papéis e funções do Estado, dos professores, dos pais, dos alunos e restante da comunidade e o equilíbrio da sua intervenção”. (2002, p. 175).

A gestão democrática demanda para a sua operacionalização, segundo Luce e Medeiros, “um conjunto de instrumentos e medidas que, no encontro com o *já-vivido* nas escolas, nas redes e nos sistemas de ensino, vai configurando as possibilidades de cada local”. (2006, p. 22). (Grifo do autor). Veiga refere que “a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática” (1998, p. 18).

O processo foi evidenciando o modelo de gestão democrática. Na *travessia* as práticas da Secretaria Municipal de Educação, da escola e das aulas tornaram-se mais transparentes nos momentos de debate, de socialização e de acordos coletivos; os discursos verticais cederam o lugar para o diálogo; professores, pais, alunos e funcionários passaram de espectadores para protagonistas do processo escolar; as avaliações acontecem no decorrer, não no final das ações; o coletivo da rede municipal faz parte da definição dos rumos do ensino público municipal; as necessidades, dificuldades e conquistas são elementos que fazem parte das discussões; há lugar para as vozes que em outra época estiveram silenciadas; a realidade dos alunos e estratégias dinamizantes tornou o currículo significativo; o calendário escolar é construído segundo os parâmetros legais, as especificidades do processo pedagógico e as singularidades das escolas; os gestores estão se constituindo como coordenadores e mediadores das necessidades, vontades e conflitos e as decisões ultrapassaram o caráter individual.

Podemos destacar que práticas como a “elaboração coletiva do calendário escolar”, ou, de modo mais amplo, a “Construção de um modelo de gestão democrática”, por exemplo, não se originaram de metas predeterminadas. Observamos, por meio da pesquisa, que a gestão democrática decorreu da decisão político-pedagógica da rede municipal de ensino em constituir participativamente o ensino público municipal de Getúlio Vargas; assim, a participação fundou a gestão democrática. Esse fato, para além do que é próprio da gestão democrática, multiplicou os desafios e as exigências, em especial no diz respeito à dinamização do processo.

Assumir a participação, enquanto processo, nas ações cotidianas significa testemunhar os princípios e o discurso, colocar-se em defesa da emancipação dos homens. Optar pela participação, enquanto fenômeno político-social, significa comprometer-se com situações que estão em movimento e que são muitas vezes incertas e arriscadas, além de e co-responsabilizar-se por uma gestão participativa e uma cultura democrática, nas palavras de Barroso (1998). Ressalto que dinâmica do processo surpreende e questiona os atores sobre a própria prática, no sentido de apontar tanto as situações coerentes como as contraditórias, provocando-os para a articulação das ações com a mesma base teórica.

O fato de vivenciar um processo participativo e, assim, uma gestão democrática no âmbito escolar, nos quais são imprescindíveis o diálogo, a reflexão e teorização da prática, a humildade, o sonho e a paciência pedagógica, entre outros, é uma prática dos sujeitos em todas as instâncias sociais em que se insere, pois a participação passa a ser uma prática de

vida. Cabe ainda destacar que nesse processo a participação possui objetivos específicos ao estar no cotidiano da escola, entre os quais Lück destaca:

- Promover o sentido de co-responsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações.
- Estabelecer maior integração entre currículo escolar/aprendizagem dos alunos e a realidade.
- Criar ambiente formador de cidadania e aprendizagem de habilidades participativas.
- Garantir significado social às ações e práticas pedagógicas, no contexto escolar.
- Elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional.
- Envolver a família e a comunidade no processo político-pedagógico escolar. (LÜCK, 2006-c, p. 53).

Além da participação, outra categoria que constitui a gestão democrática é a autonomia. Ao observar a *travessia*, percebemos que a autonomia sempre esteve presente nos debates e encaminhamento de propostas na rede municipal de ensino. Nos três períodos (1993-1996; 1997-2000; 2001-2004) os professores referiram a ausência de autonomia na escola. Mas o que se entende por autonomia?

Vejamos as contribuições teóricas acerca da autonomia e da autonomia da escola para entender a recorrente ênfase a esse princípio no processo de gestão democrática.

A palavra “autonomia” vem do grego, *autos*, por si só, mais *nomós*, que pode ser duas coisas: lei e, ao mesmo tempo, território. No dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* a autonomia é definida como “capacidade de resolver os próprios problemas”. Para Lück a “autonomia não se constrói com normas e regulamentos limitados a aspectos operacionais e sim com princípios e estratégias democráticos e participativos”. (2006-b, p. 85)

Na interpretação de Barroso (1998) a autonomia,

exprime um grau de relatividade [...] A autonomia é uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no meio biológico ou social, de acordo com as próprias leis. (p. 16).

A autonomia da escola não é uma autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores.[...] Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola. A autonomia das escolas não constitui um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, [...]a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas. (p. 17-18).

Não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino. (p. 21.).

A autonomia é processo de compartilhamento de responsabilidades, expressa a cidadania, tem sentido e é duradoura, assim como a participação, quando conquistada, é requisito para conviver com os riscos e situações de incerteza e conflitos que fazem parte do cotidiano da sociedade e também da escola. É um princípio a ser aprendido ao exercê-lo, que colabora para as mudanças e necessita de permanente qualificação dos sujeitos por meio de formação continuada. Contrárias a essas potencialidades, encontramos no cotidiano atitudes que cerceiam a efetivação da autonomia, entre as quais Lück (2006-b) destaca a acomodação e imobilização, o autoritarismo, a burocratização, a medo de perda de poder e controle, a delimitação e transferência de responsabilidade, a dependência e o individualismo.

Diante de tais pressupostos, das vivências da rede municipal de ensino, inclusive a da regularidade dos professores, apontarem a ausência de autonomia, procuramos levantar algumas considerações:

- a) a autonomia está intimamente ligada à participação e efetiva-se no “estar sendo”;
- b) para ser entendida requer reflexão sobre as práticas dos sujeitos na relação com seus fundamentos teóricos e fins do processo educativo;
- c) dificilmente será compreendida e construída por pessoas e grupos que atuam e decidem em causa própria e que secundarizam o projeto coletivo;
- d) confunde-se com o livre-arbítrio individual;
- e) efetiva-se em níveis diferenciados nas dimensões pedagógicas, administrativa, financeira e política.

Alguns estudos e debates foram realizados com os professores municipais e com os grupos que dinamizam os trabalhos nos encontros pedagógicos e de pólos, como também nos fóruns de educação sobre a gestão democrática e, em grau de aprofundamento, sobre a autonomia. Mesmo assim, é uma questão ainda pouco compreendida, apesar da existência de ações que ratificam a presença da autonomia. Talvez momentos de formação que possam

confrontar as práticas em ação, com as percepções e entendimentos das pessoas e os fundamentos teóricos possam colaborar na compreensão do que de fato seja a autonomia.

O processo em ação surpreendeu e revirou as práticas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, exigindo outro modo de dinamização. Uma das primeiras evidências que transbordou foi de que todos os setores (Merenda Escolar, Transporte Escolar, Expediente, Pedagógico, Cultura, Desporto e Administrativo) não mais poderiam trabalhar “ilhados” e demasiadamente envolvidos com as questões burocráticas. Houve a necessidade de profunda e permanente reflexão sobre tal redimensionamento, pois as ações cotidianas, agora, deveriam representar e atender o processo educativo em ação nos espaços escolares e não escolares. Para tanto, assim como os demais professores da rede municipal, a prática tornou-se objeto de reflexão e investigação, exigindo despojamento, humildade e estudo. Não foi uma tarefa fácil, junto aos setores que, supostamente, lidam com questões indiretas ao processo pedagógico.

Nos encontros de formação continuada da semana, envolvendo todos os setores e departamentos, integrantes da SMECD socializavam, problematizavam e debatiam suas práticas na relação com o processo em andamento e com pressupostos teóricos, abordados por meio de indicação bibliográficas. A Secretaria foi pensada com os seus atores e construiu um plano de ação contextualizado e enlaçado, de fato, com o processo pedagógico do ensino público municipal e segmentos da comunidade, como podemos perceber nos documentos apresentados no volume 1.

As angústias e incertezas foram constantes porque o processo tramou outras relações, implicando em testemunhá-lo em diferentes situações. As práticas dos motoristas junto aos alunos no transporte escolar, o atendimento ao público no setor de expediente, o diálogo com os grupos organizados, o assessoramento pedagógico, a definição das prioridades de investimento, o programa da merenda escolar, entre outros, foram redesenhados. Com isso ocorreu uma aproximação entre os setores e departamentos, um apoiou-se ao outro.

Os documentos projetivos (planos, projetos) e produtos da ação (atas e relatórios) que serviram como fonte de consulta para a pesquisa revelam que, em especial, durante a primeira a terceira gestão municipal a Secretaria Municipal de Educação procurou vivenciar o processo participativo nas diferentes áreas que a constitui.

No conjunto da gestão os grupos dinamizadores contribuíram para a partilha do poder tanto na escola, como na SMECD e, acima de tudo, na rede municipal de ensino. É um mecanismo representativo, todavia só tem sentido se agir em consonância com o processo político-pedagógico em andamento.

Entre os limites e as possibilidades de um processo participativo, podemos afirmar que o ensino público municipal de Getúlio Vargas fez a *travessia* do modelo de gestão burocrático com raízes no paradigma racional-positivista para o modelo de gestão democrática. Nesse percurso, constituiu práticas que, entrelaçadas com outras, efetivaram a política pública da educação na rede municipal de ensino. Estas, em razão de seu caráter de inconclusão, necessitam de permanente reflexão e ressignificação. Resgato e apresento objetivamente algumas práticas da gestão democrática:

- Construção e vivência do projeto político-pedagógico de cada escola e, posteriormente, do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino.
- Planejamento participativo no âmbito da rede municipal de ensino, da escola e da sala de aula.
- Plano de carreira do professor redimensionado a partir do coletivo.
- Eleições para direção e vice-direção das escolas.
- Escolha do coordenador pedagógico pelo professores de cada escola.
- Envolvimento da comunidade no pensar, no discutir, no fazer e no avaliar o processo escolar.
- Calendário escolar elaborado a partir dos acordos coletivos e das necessidades de cada escola e das exigências legais.
- Avaliação das ações realizada no percurso do trabalho.
- Consolidação dos grupos dinamizadores na estrutura da gestão do ensino público municipal.
- Formação continuada consolidada junto aos segmentos da rede municipal de ensino.

A gestão democrática no ensino público municipal foi mobilizada pela participação e no *estar sendo* transformou as relações, que transformaram os sujeitos e, por consequência, como diz Vieira, misturou-se com a vida.

CONCLUSÃO

Esse não é um movimento concluído, aliás, sua natureza
é ser um movimento sem fim.
Santos

No conjunto das políticas públicas, vários debates e movimentos sobre a qualidade e democratização da educação pública ocorreram, especialmente nas duas últimas décadas, em meio a luta pela democratização e reordenação do Estado no processo de globalização da economia e da proposta neoliberal. Parte desses esforços foram consagrados na Constituição Federal de 1988, nas constituições estaduais (1989), no Plano decenal da Educação (1993) e na LDB 9.394/96, insitucionalizando direitos, deveres, determinações e orientações.

Mesmo com a existência dessas e de outras leis e normatizações nas diferentes esferas, muitas mudanças ainda não se efetivaram no cotidiano das escolas, ou não se transformaram em ações para enfrentar os desafios e exigências do século em que estamos vivendo. Por outro lado, reconhecemos que em diferentes lugares há iniciativas de grupos e instituições que buscam, a partir das suas necessidades, convicções e também das exigências legais, a qualificação e democratização do ensino público brasileiro, assim como um mundo “menos feio”, como dizia Paulo Freire.

O estudo de caso do tipo etnográfico realizado no ensino público municipal de Getúlio Vargas permitiu-me descortinar e interpretar uma dessas iniciativas de natureza participativa, assim como seus impactos político-pedagógicos, pois emergiu de modo singular no cenário das reformas e institucionalização de legislações. Tal experiência contrapõe-se à suposta concepção de que os locais de pequeno porte são endereços de mazelas e que seus potenciais não são suficientemente fortes e qualificados para inovar e transformar. Convém observar que a gênese de tal iniciativa, denominada aqui de *travessia*, não emergiu das legislações da época, mas das inquietações, insatisfações e necessidades dos professores com relação as suas práticas pedagógicas, às práticas da Secretaria Municipal de Educação e as práticas dos

segmentos das comunidades escolares, enfim, apontaram o esgotamento de um modelo de gestão que estava ancorado no paradigma racional-positivista. Além disso, somaram-se ao estado de indignação dos docentes a coragem, as convicções e sonhos de uma sociedade mais justa e igualitária, como também a vontade política da administração municipal.

O vínculo familiar com a cidade de Getúlio Vargas e profissional, como assessora técnico-pedagógica no processo pedagógico da rede municipal de ensino, facilitou-me e, ao mesmo tempo, complexificou a realização da pesquisa na perspectiva do estudo de caso do tipo etnográfico. Facilitou pela minha condição de ser participante, de conhecer os sujeitos e suas trajetórias e de ter estabelecido enlaces com diferentes grupos; e por outro lado, foi complexo pelo desafio de fazer o distanciamento, de estranhar o objeto de pesquisa, que era essencialmente familiar (VELHO, 1978), porém pouco conhecido, como uma exigência teórico-metodológica para, com outros critérios, validar o estudo. Como pesquisadora principante, nesta modalidade de investigação, além do desafio de estranhar o familiar, acompanhou-me a preocupação de descrever densamente para ultrapassar a constatação dos dados e informações e de trabalhar com diversas questões, em especial, na parte dos impactos, pois respingaram em várias áreas do conhecimento.

A base da *travessia*, entendida como processo de atravessamento dos protagonistas entre uma e outra prática pedagógica, sem perder a inteireza das relações estabelecidas, está assentada na participação, que é mobilizada por insatisfações com projetos e práticas, pelo desejo de intervir na realidade na perspectiva de construir um processo emancipatório e por situações conflitivas e pressionantes que necessitam de solução (FLEITES, 1996). Desse modo aqueles que fazem a opção político-pedagógica pela participação nela encontram a solução para superar as problemáticas e situações que negam o diálogo, a criatividade, a organização coletiva, os conflitos, as incertezas, entre outras. Simultaneamente, a participação é problema para aqueles que cerceiam as falas produzindo o silenciamento, que centralizam o poder, que não conseguem conviver com as diferenças e que interpretam a realidade linearmente. Os sujeitos que buscam a participação como solução, no percurso do processo, pela transformação que ocorre, são exigidos para testemunhar práticas que promovem a superação do que foi negado e que justificou a opção pela participação. Quando esse processo não é entendido, a participação, que foi concebida, inicialmente, como solução, torna-se um problema.

Observei que a fala e a escuta foi um dos primeiros sinais metodológicos do processo participativo. Ao pronunciar a palavra as pessoas manifestam suas compreensões, suas convicções, anunciam e denunciam a partir da leitura de mundo que possuem. No ato de falar

“com”, não “para”, o outro é estabelecido um vínculo de cumplicidade e compromisso com quem escuta. Sobrepondo-se à tendência de falar impositivamente aos outros, no processo participativo, seja na relação entre professores, de professores e com gestores municipais, entre professores, alunos e pais, a fala e a escuta são práticas necessárias, visto que desta comunicação dialógica emergem aprendizagens, compromissos e acordos. Vale observar que os sujeitos da ação nem sempre são pacientes e humildes para se colocarem na posição de escuta. Todavia, nas palavras de Freire “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”(1997, p. 132-133).

Além da fala e da escuta, o processo pedagógico fundado na participação se faz e se refaz na reflexão e teorização da prática, tornando-a objeto de investigação. O fato de investigar, refletir, socializar, registrar e teorizar a prática em ação, à luz dos princípios eleitos coletivamente para orientar a proposta, aparece como um dos instrumentos que contribuiu para a sobrevivência do processo na rede municipal de ensino Getúlio Vargas.

A prática não se apresenta isoladamente; está circundada pelos tensionamentos e conflitos do contexto, pelas histórias de vida, utopias, culturas e convicções e explica-se em uma teia de relações. Ao observar e investigar a prática, nesta trama se tem a possibilidade de recriá-la e recriar-se e, nessa relação, de ressignificar o processo pedagógico que envolve diversos e diferentes atores sociais, entre eles professores, alunos, pais e gestores da escola e do sistema. É um constante processo de ação/reflexão/ação, que no estar sendo, transforma a prática anterior e produz saberes. Percebemos que a dinâmica do processo participativo surpeende e questiona os atores sobre a sua própria prática, tanto no sentido de apontar as situações coerentes como também as contraditórias, provocando-os para refletirem sobre o “dito e o feito”.

O processo participativo no estar sendo, sem que houvesse um planejamento com meta determinada, gestou e impulsionou uma política pública para o ensino municipal, materializando-se silenciosamente nos espaços da escola e entidades, da Secretaria Municipal de Educação e nas administrações municipais. O campo da educação concentra várias políticas públicas, no entanto nem sempre estas atendem as reais necessidades da sociedade e contribuem para a elevação da qualidade do ensino e para a construção da cidadania, que são duas importantes finalidades. A política pública está associada a um conjunto de ações que pretendem assegurar direitos do cidadão e atender a demandas, ao compromisso do Estado com a sociedade e a orientações para sustentar decisões em diferentes áreas.

Há consenso de que as políticas públicas obtêm melhores resultados quando há o envolvimento dos atores sociais que serão beneficiados com a própria política. Alia-se a este aspecto o desejo do cidadão de querer mais do que ser mero executor de políticas, de querer ser ouvido e ter presença nos momentos de elaboração (CURY, 2001).

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação, ao estabelecer o diálogo com os protagonistas da rede municipal de ensino acerca do cotidiano vivido, com destaque às necessidades, potencialidades, possibilidades, propostas (objetivos, metas, estratégias e avaliação), às condições objetivas de efetivação e acordos, demarcou o processo de constituir uma política pública, apesar de os sujeitos da ação não terem consciência plena de, juntamente com o poder público, estarem tecendo a política no cotidiano. A impregnação da política pública acontece na efetivação dos acordos em que as partes são responsáveis, na reflexão sobre as conquistas e fragilidades, pela permanente ressignificação das práticas que a compõem e na avaliação dos resultados. Compreendemos que a forma como tal política foi se constituindo tornou-a legítima, tanto que os governos municipais, com algumas exceções organizaram-se a partir dela. Apesar de não serem assumidas publicamente, tais exceções, cercearam e inibiram alguns momentos do processo pedagógico, contudo não foram suficientemente eficientes para destituir o que pertencia ao coletivo do ensino público municipal. Ao mesmo tempo, é importante considerar que processos participativos dessa natureza nem sempre resistem as influências e mecanismos externos, do que é exemplo a política de nucleação das escolas que se implantou, apesar da oposição das comunidades e dos pais.

Outro aspecto a destacar é o tecimento e a materialização da gestão democrática, enquanto ato político que redimensionou as relações no contexto macro (sistema/rede municipal) e no contexto micro (escola e sala de aula), abrangendo a dimensão administrativa e pedagógica do ensino público municipal. A gestão, nessa perspectiva teórica, é um canal efetivo de democratização das relações e de concretização da política pública; tem a participação como núcleo fundante e, ao ser efetivada, desenvolve a autonomia e colabora para a construção da cidadania.

Para a concretização desse modelo de gestão foi necessário espaço e implementação de mecanismos e práticas coletivas, a fim de garantir a liberdade de expressão e o respeito às diferenças, de envolver a comunidade escolar no pensar, no fazer e no avaliar o processo educativo escolar, de qualificar o processo ensino-aprendizagem e a infra-estrutura das escolas, de significar o currículo, de aperfeiçoar a formação docente, enfim, de partilhar as decisões e o poder.

Entre os mecanismos e práticas no processo de democratização da gestão está referendada a eleição direta para diretores, visto que representa a conquista de decisão sobre o projeto educativo da escola e um exercício de democracia. Na rede municipal de ensino este mecanismo foi institucionalizado em dezembro de 2003, por meio da lei nº 3.306, que dispõe sobre eleição para diretores e vice-diretores, este último para as escolas que possuem ensino fundamental completo. Junto a esse mecanismo, que, por si só, não é suficiente no processo de gestão, as escolas contam na sua organização com a participação atuante do Círculo de Pais e Mestres e do Clube de Mães, ao passo que a representação estudantil, como entidade, ainda é tímida. Nessa dimensão dos mecanismos da gestão democrática, percebemos que o Conselho Escolar, órgão máximo da escola, está presente somente numa escola. Por intermédio de representantes, todos os segmentos da escola têm acesso ao processo de decisão sobre a dimensão pedagógica, administrativa e financeira, porém necessitam de maior vigor, fortalecimento e mobilização no conjunto das suas funções e do compromisso que lhes é reservado. Cabe observar que a ausência do Conselho Escolar nas outras quatro escolas, mesmo com a vigência de legislações e incentivos da SMECD, pode estar associada à existência de outros mecanismos e práticas de gestão democrática. Todavia é uma questão que merece ser investigada na *travessia*, considerando, que, é mais um caminho para avançar na democratização da gestão escolar.

Os grupos dinamizadores, mais um mecanismo na estruturação do processo de gestão do ensino público municipal, foram constituídos a partir da necessidade de acompanhar, assessorar, orientar e articular as escolas e entidades e, de modo geral, o processo pedagógico da rede municipal de ensino, considerando os acordos coletivos e a movimentação do próprio processo. Cada instituição, com seu diretor, vice e coordenador pedagógico, formou o seu grupo dinamizador, inclusive a Secretaria Municipal de Educação com sua equipe, e todos constituíram o grupo dinamizador da rede municipal de ensino. Ao último grupo, além das funções citadas anteriormente, foi atribuída a função de mobilizar o processo pedagógico e fazer as interlocuções com os diferentes segmentos da comunidade escolar, tendo como foco da ação a prática do processo nos diferentes espaços; em alguns momentos representam e decidem segundo o pensamento e da posição das suas escolas e entidades e, em outros, com base na análise e discussão do próprio grupo dinamizador.

Com o grupo dinamizador da RME ocorreram alguns avanços significativos: a gestão pedagógica e administrativa do processo foi acompanhada e recriada coletivamente; novas lideranças foram fomentadas no âmbito da gestão da educação pública; a Secretaria Municipal de Educação solidificou seu compromisso ao dinamizar coletivamente a *travessia* e a

descentralização da própria ação e ampliou a estrutura da gestão no ensino público municipal. Para sustentar as atribuições do grupo dinamizador os encontros de formação continuada foram determinantes, pelo fato de serem discutidos a prática, os pressupostos teóricos e as linhas comuns. Os grupos dinamizadores, para arquitetar o seu fazer, apóiam-se em saberes relacionados com os fundamentos da educação e da pedagogia (dimensão técnica) e em saberes que possibilitam sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade e mediar os conflitos que surgem nas relações interpessoais, sem negar, contudo, as diferenças. (BORDIGNON, 2001).

A proposta pedagógica, neste caso, despontou como instrumento de democratização da escola e de qualificação do processo de ensinar e de aprender antes mesmo da Lei de Diretrizes e Base ora em vigor. O processo de elaboração e vivência foi a primeira representação do processo participativo que se efetivou e inscreveu as escolas municipais com suas trajetórias socioculturais, cotidianos, finalidades, convicções, sonhos e propostas. As idéias tornaram-se realidade e o percurso agregou os segmentos da comunidade e movimentos organizados; recuperou a palavra, o sentido da escola; formou e transformou os sujeitos da ação; anunciou e consolidou um novo tempo no ensino público municipal, tornando-se, assim, o principal eixo de orientação pedagógica e administrativa. As relações estabelecidas para concretizar o projeto político-pedagógico ancoraram o poder no próprio projeto. Assim, o poder passou a residir no projeto político-pedagógico, não nas pessoas, exigindo práticas coerentes com as decisões coletivas e a observação da própria prática.

Depois de uma década de vivência do projeto político-pedagógico, surge a necessidade de construir uma proposta para o ensino público municipal considerando os núcleos fundantes que estão presentes em todos os projetos das escolas e as especificidades de cada realidade escolar. O projeto político-pedagógico, com sua incompletude, tem seu endereço na prática dos sujeitos da ação, não nos arquivos da escola, para ser consultado em ocasiões esporádicas de preenchimento de formulários solicitados pelos órgãos de ensino ou para colaborar nos trabalhos acadêmicos dos cursos de licenciaturas. O projeto político-pedagógico, nesta *travessia*, apresentou-se como um canal de participação efetiva, de manifestação da identidade das escolas, de qualificação do processo educativo escolar, de democratização da gestão e revelou coragem, consciência crítica e esperança de uma escola melhor para todos (VEIGA, 1998).

Além do projeto político-pedagógico, por meio do planejamento participativo a rede municipal construiu os planos de ação, os planos de estudo e, ancorado nestes, os planos de trabalho do professor, que se materializaram, entre outras instâncias, no cenário da aula. Na

aula os atores do processo ensino-aprendizagem entrelaçam suas histórias, seus projetos, seus conhecimentos e práticas e testemunham ou não as opções manifestadas pelo coletivo e presentes nos documentos da escola. Na trajetória das aulas ficou evidenciado o espaço para a vida das crianças, o envolvimento da comunidade nas atividades de produção do saber, o tecimento da docência vinculando os saberes necessários no ofício de ensinar, a relação dialógica, as metodologias dinamizantes, a reflexão, investigação e sistematização da prática pedagógica do professor, com maior ênfase nos quatro primeiros anos da *travessia*.

A contextualização do cotidiano é referência no planejamento do trabalho pedagógico. Do plano social emergem potencialidades e problemas que se transformam em temáticas orientadoras, denominadas na experiência de “núcleo temático”. O planejamento por meio de núcleos temáticos colabora para abordar significativa e globalizadamente os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, para aproximar a teoria da prática, para desvelar e compreender o cotidiano vivido na relação com outros lugares e tempos, para desafiar os alunos a pensar, a estabelecer relações, pesquisar e sistematizar, para aprender significativamente, além de contribuir para a valorização do lugar e dos saberes da vida. Esta organização do trabalho pedagógico acompanha o processo desde o seu princípio, consolidou-se no currículo do ensino público municipal e está intimamente associada aos princípios e objetivos da participação.

A resignificação da aula imbrica-se com a reinvenção da docência por meio de práticas reflexivas. Nesse sentido, o professor é chamado para refletir e investigar contextualizadamente a própria prática de modo consciente, crítico e ordenado. Esse ato desenha o aperfeiçoamento do feito, exigindo, sobretudo humildade pedagógica.

A formação inicial e continuada tornou-se uma das representações do processo participativo e somou-se aos mecanismos de implementação e vivência da gestão democrática. Percebe-se o avanço da qualificação inicial dos professores, pois, no princípio da *travessia*, menos de 9% do quadro de professores tinham concluído o ensino superior. Atualmente, somente 10% ainda não tiveram o acesso a tal formação e, dos licenciados, aproximadamente 60% já fizeram um curso de pós-graduação *lato sensu*. Nos processos de avaliação da qualidade do ensino a formação inicial é considerada um dos indicadores, porém, diante dos desafios cotidianos da profissionalidade, necessita de constante aperfeiçoamento.

A formação continuada está institucionalizada e sustenta a resignificação e inovação das ações e, concomitantemente, da política pública do ensino municipal. As diferentes modalidades asseguram tempos e espaços para a socialização, discussão e teorização das práticas pedagógicas, como também para debates acerca de questões relativas à categoria dos

professores e às grandes linhas de orientação do projeto educativo da rede municipal de ensino. Destaco que, além das orientações internas e do apoio teórico-metodológico dos dinamizadores, são de fundamental importância as assessorias externas. As escolas desde a terceira gestão possuem autonomia para buscar assessorias que contribuam para a qualificação do processo escolar. Com todas as assessorias que trabalham na rede municipal de ensino, há uma interlocução para contextualizar a *travessia* e o processo em ação, com destaque para as potencialidades, limitações e necessidades, para que o planejamento seja realizado com base na realidade vivida.

Constatamos no conjunto dos mecanismos e da estrutura de organização e de materialização da gestão do ensino público municipal que a infra-estrutura fez parte dos investimentos do poder público, uma vez que é fator que dificulta e ou potencializa o trabalho educativo escolar. Parte dos gastos com reformas, manutenções e, especialmente, ampliações de área das escolas que exigem maior investimento financeiro, na última gestão municipal (2001-2004), decorreu do Orçamento Participativo. As escolas dispõem de uma área razoável para a realização das atividades pedagógicas, embora em algumas situações a ampliação da área apresenta-se como problema pelas características do relevo. De modo geral, as escolas possuem boas condições físicas, recursos didático-pedagógicos variados, significativo acervo literário nas bibliotecas e uma crescente informatização para serviços de expediente e de acesso para a formação dos alunos.

Outro aspecto que observamos na investigação é que o processo participativo, no período de 2001 a 2004, extrapolou os muros da escola, ocupando lugar na administração municipal para além da Secretaria de Educação e em diferentes instâncias da cidade, por meio do debate sobre o processo educativo no projeto de cidade. Essa expansão mobilizou vários segmentos, alinhavou as possibilidades e concretizou vários programas e projetos que reconheceriam, no âmbito internacional, Getúlio Vargas como cidade educadora.

Todos os mecanismos, estrutura e organização que constituíram a *travessia* da rede municipal de ensino de modo direto e indireto reduziram os índices de repetência escolar e praticamente zeraram a evasão escolar no ano de 2004. Fica em aberto um estudo mais minucioso e pontual sobre o índice de repetência escolar, que em razão de todos os esforços e investimentos dispensados poderia, em nossa opinião, ter maior impacto político-pedagógico no ensino público municipal.

O processo participativo mobilizou e permeou a *travessia*, produziu vários impactos político-pedagógicos, formou e transformou os protagonistas e a rede municipal e, neste “estar sendo”, constituiu uma política pública de Estado no campo do ensino municipal, que

foi materializada por mecanismos e práticas ancoradas no modelo de gestão democrática. Destacavelmente, mesmo com partidos diferentes, atravessa quatro administrações municipais e resiste a tensionamentos internos e externos que cerceiam os princípios e práticas de natureza emancipatória. É um fenômeno político-pedagógico que testemunhou o quanto a educação não muda o mundo, mas muda as pessoas, que, então, mudam o mundo. (BRANDÃO, 2003).

Não posso deixar de assinalar que no percurso da investigação, fui surpreendida pelas evidências ao revelarem que o poder ao ser descentralizado, se locomoveu e se instalou no processo político-pedagógico. As práticas são pensadas, discutidas e materializadas, seja na escola, na entidade, na SMECD (setores e departamentos) a partir das exigências, potencialidades, limitações do processo em andamento. É, até esse momento, uma constatação nebulosa, que suscita perguntas e investigação pontual e, não posso negar, me deixou inquietada e curiosa.

A experiência local, neste caso a *travessia* da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, embora submetida a condicionamentos globais, encontrou “frestas” e coragem para iniciativas com impactos no processo de formação cidadã e na democratização e qualificação do ensino público. Considerando os impactos político-pedagógicos produzidos pelo processo participativo, compreendo que a travessia pode ser referência, não modelo, para outras *travessias* que são mobilizadas pela participação, que se entrecruzam nos princípios, nas intenções e convicções. Ao mesmo tempo, cada coletivo, do seu modo, tecerá seus próprios caminhos e ampliará a rede dos que lutam para o aperfeiçoamento de processos democráticos.

Muitos vieses do processo da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas suscitam investigação, inclusive um campo aberto para os próprios professores municipais continuarem seus estudos, seja no nível de pós-graduação e/ou de formação continuada.

Associo as nossas aprendizagens de pesquisadora e o processo político-pedagógico do ensino público municipal ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2000), quando afirma que esse não é um movimento concluído, aliás, sua natureza é ser um movimento sem fim, e esperamos, como cidadã, a qualificação e a sobrevivência deste fenômeno educativo perante os novos desafios da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In. RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- ARENDT, Hannah. *O sistema totalitário*. Lisboa: Dom Quixote, 1978.
- ARENDT, Hannah, *A dignidade da política – ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Rekume – Dumará, 1993.
- ARENDT, Hannah. *O que é política?* 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- A TRAJETÓRIA DO ENSINO MUNICIPAL EM GETÚLIO VARGAS: buscando um novo cidadão. 1993-1996. Getúlio Vargas : Stylus photos & retratos. 1996. Fita de videocassete (73 min).
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p.11-32.
- _____. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In. MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BEDIN, S. *Vontade Política e Educação - Uma análise do jogo das vontades políticas na luta pela educação pública no Município de Vera Cruz na gestão 1993-1996*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BELEDELLI, Itamara. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1996.

BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.

BENINCÁ, Elli. Apresentação. *Projeto político-pedagógico: revelação da identidade do ensino municipal de Getúlio Vargas – construindo um novo cidadão*. Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas. Berthier: Passo Fundo, RS, 1996. v. 1.

BERNIERI, Rosicler. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1994.

BETIATTO, Sandra. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1993.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 17. ed. Rio de Janeiro : Campus, 1992.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da educação: o Município e a escola*. In: FERREIRA, Naura Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

BORJA, Jordi; CASTELLS, Manuel. *Local y global : la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid/Barcelona, 1996. Mimeografado.

BOTOLLI, Natalício José. Entrevista com candidatos à Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. Getúlio Vargas. Set. 2004. Entrevista concedida para a realização da pesquisa.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como escolha do destino. *Saberes & Fazeres*, Getúlio Vargas, v. 2, n. 1, p. 10-13, jun. 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília : MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar, 2006.

BRAVO, Maria Pilar; EISMAN, Leonor Buendía. *Investigación educativa*. 2. ed. Sevilla : Alfar, 1994.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Coord.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte : Autêntica, 2002. p.17-38.

BRUSCHI, Odir. Ciências nas séries iniciais. Texto digitado, 1995.

BUSMANN, Antonia C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p.37-52.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *A criação histórica*. Porto Alegre: Oficinas, 1992.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma do fazer política – políticas de/para/com juventudes. 2002. Mimeografado.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-124.

CRAIDY, Carmem Maria. O enlaçamento do processo educativo com o projeto de cidade. *Saberes & Fazeres*, Getúlio Vargas: Prefeitura Municipal, ano 1, p. 10-13, jun. 2002.

CURY, Carlos Jamil. Os conselhos de educação e a gestão de sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001. p. 43-60.

D' AVILA, Arita Moraes. Considerações sobre o trabalho de assessoria ao município de Getúlio Vargas – Área de alfabetização. Texto digitado, 1995.

DALL'AGNOL, Isaíra. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1995.

DA MATTA, R. "O ofício do etnólogo". Publicações do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, 1974.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DOURADO, Luís Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p.77-96.

EGG, Ezequiel Ander. *Repensando la investigación-acción-participativa: comentarios, críticas e sugerencias*. México: Editorial El Ateneo, 1990.

ENRICONE, Jacqueline R. Bianchi (Org.). O projeto de cidade e as relações escola-comunidade. *Saberes & Fazeres*, Getúlio Vargas: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, ano I, n. 1, p. 42-45, jun. 2002.

ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi. *Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos*. Porto Alegre: UFRGS. 2003. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FARENZENA, Nalú. *A política de financiamento da Educação básica: rumos da legislação brasileira*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

FAUNDEZ, A. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Naura S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 97-115.

FIGUEIREDO, Marcelo Paintinger de. Entrevista com candidatos à Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. Getúlio Vargas. Set. 2004. Entrevista concedida para a realização da pesquisa.

FILIPPON, Heitor José. O município de Getúlio Vargas: origem do nome. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Getúlio Vargas*, Getúlio Vargas: IHGGV, 1996.

FISCHER, Beatriz T. D.; CASTROGIOVANNI, Antonio. C. E se não houvesse Estudos Sociais nas Séries Iniciais? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-87, 1989.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

FLEITES, Cecília Linares; CAJIGAL, Sonia Correa; PUING, Pedro Emilio Maras. *La participación: solución o problema?* Habana: Centro de Investigación y Desarrollo, 1996.

FLICKINGER, Hans-Georg. Pedagogia e Hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, Altair A. et. al. *Filosofia e racionalidade*. Passo Fundo: editora da UPF, 2002. p. 141-156.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma. P. Alencastro.; FONSECA, M. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.13-44.

FORLIN, Cleonice. In: A TRAJETÓRIA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL EM GETÚLIO VARGAS: construindo um novo cidadão. 1996. Fita de videocassete.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. 21. ed. Rio de Janeiro : Graal, 2005.

FRACARO, Marilice. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1995.

FRANÇA, Marta K. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, Danilo Luís Armando. *A prática do planejamento participativo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GARCIA, Olgair Gomes. A aula como momento de formação de educandos e educadores. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 104, p. 62-84. 1997.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida. O sentido da participação no projeto político-pedagógico. Universidade do Rio Grande do Norte. 15 p. http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt5/sentido_participação.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GEERTZ, Clifford J.. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. *Boletim estatístico*, 1983. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. *Boletim estatístico*, 1993. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1993. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Ata n° 03/93, 1993. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. *Boletim estatístico*, 1996. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Relatório 1996.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Proposta pedagógica da Escola Municipal Incompleto Tiradentes, 1996.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Proposta pedagógica da Escola Municipal de 1° grau Incompleto Nossa Senhora Consoladora, 1996.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. *Projetos político-pedagógicos: revelação de identidade de ensino municipal de Getúlio Vargas – Construindo um novo cidadão*. v. 2, Passo Fundo, 1996.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. *Projetos político-pedagógicos: revelação de identidade de ensino municipal de Getúlio Vargas – Construindo um novo cidadão*. v. 1, Passo Fundo, 1996.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1996, 1997, 1998, 1999 e 2000. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Plano de ação da SMECD, 2001.

GETÚLIO VARGAS. Registro do 9º encontro pedagógico de diretores e coordenadores pedagógicos. 22.11.2001.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Plano do encontro pedagógico da SMECD, 2002. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Plano de ação da SMECD, 2004.

GETÚLIO VARGAS. Plano de estudos. Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas, SMECD, 2004.

GETÚLIO VARGAS. Registro do encontro pedagógico 20.02.2004.

GETÚLIO VARGAS Demonstrativo da RME. SMECD, agosto de 2007. Getúlio Vargas.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação cultura e Desporto. Síntese dos questionários do encontro pedagógico do dia 20.02.04.

GIARETTA, Dino. Entrevista com candidatos à Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. Getúlio Vargas. Set. 2004. Entrevista concedida para a realização da pesquisa.

GOODE, William J.; HATT, Paul. K. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional, 1979.

GRANELLA, Eliane. Entrevista com candidatos à Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas. Getúlio Vargas. Set. 2004. Entrevista concedida para a realização da pesquisa.

GRILLO, Marlene Corroero. Percursos da Constituição da Docência. In: Délcia Enricone. (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2006. p. 59-72.

HERMANNNS, Klaus (Org.). *Participação cidadã: novos conceitos e metodologias*. Fortaleza: Expressa, 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. *A formação dos professores*. Buenos Aires. Paidós, 1994.

KALINOSKI, Fabiane. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

KALINOSKI, Oremia Maria. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

KARPINSKI, Liria. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

KLERING, Luiz Roque. Análise do desempenho econômico dos municípios do RS em 2005. Disponível em: www.terraGaúcha.com.br

KUREK, Inês. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

LAZARI, Adriana. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

LEVINSKI, Eliara Z. Educação: um caminho para a cidadania. *Roteiro*, Joaçaba:Unoesc, v. 22, n. 42, p. 29-43, jul./dez. 1999.

_____. A participação no processo de construção do projeto político-pedagógico. *Roteiro*, Joaçaba: Unoesc, v. 28, n. 43, p. 121-134, jan./jun. 2000.

_____. *Projeto político-pedagógico: obstáculos e possibilidades na prática de um processo participativo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

LEVINSKI, Eliara Z.; SARTORI, Jerônimo. Projeto político-pedagógico: os limites e as possibilidades de um processo. *Roteiro*, Joaçaba: Unoesc, v. 28, n. 2, p. 165-186, jul./dez. 2003.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola*. 2. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, JOÃO Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Anversa Marcele. *Saberes & Fazeres Educativos*, Getúlio Vargas: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, v. 2. n. 1, jun. 2003.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz.; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p.15-26.

LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2006-a. (Série Cadernos de Gestão).

_____. *Concepções e processo democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006-b. (Série Cadernos de Gestão).

_____. *A gestão participativa na escola..* Petrópolis, RJ : Vozes, 2006-c. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert, KEITH, Sherry. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar?* Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo:Cortez, 1985.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARASINI, Sandra. Uma nova esperança. Texto digitado, 1995.

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia : a ciência do educador*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1996.

MATTOS, Carmem. Lucia. Guimarães. “A abordagem etnográfica na investigação científica”. *INES-ESPAÇO*, n. 16, p. 42-59. jul./dez. 2001.

MICHAELLIS, John. *Estudos sociais para crianças numa democracia*. Porto Alegre: Globo, 1970.

MORAES, Noemi. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1996. Getúlio Vargas.

MÜHL, E. H; ESQUINSANI, V. A. (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004.

NUTEP – Núcleo de estudos e Tecnologia em gestão Pública. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e qualidade do ensino. *Revista Aprendizagem*, ano 1, n. 2. p. 25-31. set./out. 2007.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. *Nova Escola*. Ago. 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001. p.91-112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Feli (Coord.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-144.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. Diretores e gestão democrática da escola. In. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília: MEC, 1998. p. 67-78.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo : Ática, 1997.

PASA, Adriana. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1994. Getúlio Vargas.

PERETTI, Roseli. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1994. Getúlio Vargas.

PERGHER, Calinca. *Mapeamento da capacidade de financiamento da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas - RS: gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo (1993-2005)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERÓN, Sarah Cristina. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

PERUZZOLLO, Amélia Borges dos Santos. *Saberes & Fazeres Educativos*, Getúlio Vargas: Prefeitura Municipal, v. 2. n. 1, jun. 2003.

PERUZZOLO, Ivone. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação-USP*, v. 22, n° 2, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo : Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, João Bosco Guedes. Planejamento participativo e escola cidadã. *Paixão de aprender*, Porto Alegre, n. 7, p. 6-19. jun. 1994.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POKOIESKI, Helena. Quais são os nossos desafios na construção do projeto de cidade? *Saberes & Fazeres*, Getúlio Vargas: Prefeitura Municipal, ano I, n. 1, p. 14-17, jun. 2002.

PRAUSE, Janete. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório final. 1995.

RAGO, L. M. As marcas da pantera: Michel Foucault na historiografia brasileira contemporânea. *Anos 90, Revista do Pós-Graduação em História*, Porto Alegre: UFRGS, n. 1, maio 1993.

RAYS, Oswaldo Alonso. Planejamento da ação pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 111-123, 1996.

_____. Apresentação. *Saberes & fazeres educativos*. Getúlio Vargas: Prefeitura Municipal, v. 5, n. 1, jun. 2006.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Parecer n°. 323 de 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significações*. Ribeirão Preto: Cindedi, 1997.

_____ et al. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre : Artmed, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ, G. A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Katrine Scolari. *Saberes & Fazeres Educativos*, Getúlio Vargas: Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas, v. 2. n. 1, jun. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O estudo de caso etnográfico em educação*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Minho. Braga. Portugal. Mimeografado.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, Donald. *Os professores e sua formação*. Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHUGURENSKI, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz H da (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, RJ:Vozes, 1999. p.180-193.

SNYDERS, Georges, *Pedagogia progressista*.Coimbra : Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: Sepe, 2001.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

STUMPF, Léo; RANZOLIN, Conrado. *Monografia do Município de Getúlio Vargas*. Erechim: Livraria e Tipologia Modelo, 1953.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2001.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

TENTOR, Sonia Bastos. Projeto político-pedagógico: pressupostos básicos que devem orientar a estruturação da proposta. *Revista do Professor*, Porto Alegre, n. 16, p. 43-44, abr./jun. 2000.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: I CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, I. UFSM, 2000.

THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TIRAPELLE, Tânia. Depoimento/ informações

TOGNON, Vera. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

TOMIO, Fabrício Ricardo de Limas. Federalismo, Município e decisões legislativas: A criação de municípios no Rio Grande do Sul. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, 24, jun. 2005.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 9 ed. Petrópolis, RJ. : Vozes. 1999. p.112-120.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 11-36.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 44-68.

VELHO, Gilberto (Org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro : Zahar, 1978.

VIEIRA, Sofia Lerche. Função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-145.

VITALI, Cleicimara. In: GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. Relatório 1995. Getúlio Vargas.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Processos participativos: uma revisão de estudos. *Cadernos Ceda*, Porto Alegre, v. 5, p. 69-88, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – Organograma da SMECD

ANEXO B – Meu município, meu rio meu mundo

ANEXO C – Passeio para o estudo do leite

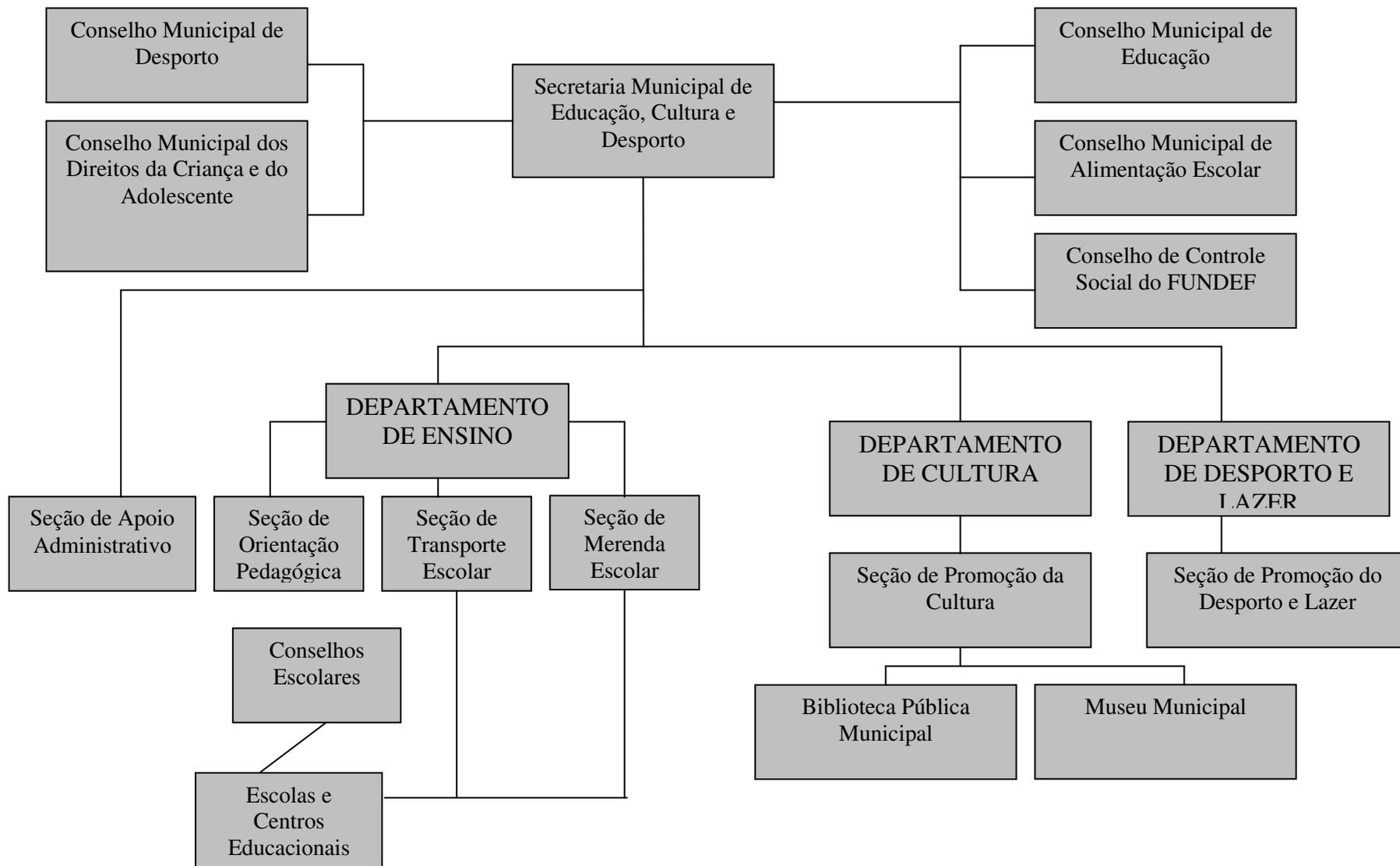
ANEXO D – Texto: O ninho

ANEXO E – Plano de ensino e de aula

ANEXO F – Texto sobre o cigarro

ANEXO G – Trabalho “As corujas da comunidade”

ANEXO A
Organograma da SMECD



ANEXO B
Meu município, meu rio meu mundo

Se o município fosse meu,
Eu mandaria fazer fábricas,
Não para trazer poluição
Mas trazer emprego
E ser a solução.

Se este rio fosse meu,
jamais deixaria poluir,
as águas seria cristalinas
e os peixes iriam se divertir.

Se as florestas fossem minhas,
Jamais haveria extinção,
Ninguém cortaria árvores
E nenhum bicho estaria na prisão.

Se o mundo fosse meu,
Teria muito mais vida,
Seria uma paraíso
E só teria gente unida.

Escola de Ensino Fundamental Pedro Herrerias.
Aluno(a): Rosimeri Machado
Série: 3ª B
Disciplina: Estudos Sociais
Professor(a): Roseli Gaiato Peretti
Data: 06/04/04

ANEXO C

Passeio para o estudo do leite

“O leite é um alimento muito importante por que é muito rico e saudável que fornece muito proteínas para o nosso corpo, protegendo nos contra doenças. para conhecermos melhor o leite a 2ª série A realizou um passeio na propriedade no Sr. Elmar Ulrich que é uma morador do nosso bairro Navegantes. Antes de sair combinamos algumas regras que deviam ser obedecidas durante o passeio.

Saímos da nossa escola às 7 horas e 40 minutos. O caminho era bonito e atraente, pois havia muitas árvores, pássaros, animais e também passamos pelo Rio chamado Rio Abaúna que pertence a nossa comunidade getuliense.

Chegando na propriedade fomos recebidos pela família do Sr. Elmar, onde nos levou conhecer a ordenhadeira. Está máquina possui um aparelho que bate como o nosso coração, dando 60 batidas por minuto e que não deve ser molhado para não estragar a máquina pois as peças são muito caras e com o dinheiro que recebem do leite não chega para pagar o pulsador da máquina.

O funcionamento da máquina depende de uma motor que é responsável pelo vácuo onde este tira o leite as teteiras colocadas nas tetas da vaca puxa o leite que sai direto no tarro. Este processo duram 3 minutos. Se tirado a mão demora muito mais ao retirar as teteiras, é colocado um remédio denominado iodo para não estragar as tetas e proteger-las das bactérias, micróbios explicou-nos como é tratado com antibióticos. Deve se ter cuidado para a doença é transmitida depois de toda essa explicação, ele mostrou-se como é feita a limpeza da ordenhadeira.

Para isso usa se um detergente especial que não faz espuma e após água limpa. Há um tanque dividido em 2 partes onde coloca-se 1 o litro de água em cada parte dessa lavagem.

Depois de tudo isso com a ajuda de uma mamisula, colocou-se o tarro no resfriador e mexer o leite até esfriar este leite é vendido para a CORLAC pelo preço de R\$ 0,20 o litro divididos os descontos o produtor só recebe R\$ 0,20.

O leite é recolhido pelo leiteiro que passa com uma caminhão.

Para a vaca dar o leite é preciso uma alimentação como: pasto, quirela, soja moída, milho e sal mineral As vacas não devem dormir na estrevaria e sim no mato. Concluimos que a ordenhadeira não estraga as tetas da vaca pois é próprio para isso, temos que dar valor ao alimento do leite, pois é muito difícil e trabalhoso chegar até a nossa mesa.”

Aluno 2ª série
E. M. 1º Grau Inc. 15 de Novembro
Getúlio Vargas

ANEXO D

Texto: O ninho

“No dia 13 quando chegamos na escola tivemos uma surpresa embaixo da classe da Nelci numa caixa tinha um ninho de curruira e todos alunos ficaram contentes e nos dias seguinte ela botou um ovinho e para nós não incomodar ela nós pegamos o ninho e colocamos na outra classe e ela foi botando um ovinho cada dia até que completou seis ovinhos e começou a chocar. E ela não vinha mais porque ela tinha medo das crianças e daí nós pegamos a classe e botamos na ária e agora faz treze dias que ela começou a chocar e agora quando vamos para casa nós pegamos a classe e botamos dentro da escolae nós estamos contando os dias para ver quanto demora para nascer os filhinhos”

Autora: Simone Dulkevitz
Professora: Elizete Bressan

ANEXO E

Plano de ensino e de aula

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Tiradentes

Localidade: Rio Castilhos

Município: Getúlio Vargas

Professora: Adriana Lazzari

Séries: 2ª, 3ª e 4ª séries

Número de alunos: 11 alunos

Ano: 1996

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma de alunos da Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Tiradentes, “TURMA DA ALEGRIA”, é composta por 11 alunos assim distribuídos:

2ª série: Diana Paula de Souza (7 anos), Fabiano P. Zembruski (7 anos), Saulo A. Lugokenski (7 anos) e Sidinei R. Gempka (8 anos).

3ª série: Simone A. Lugokenski (9 anos) e tatiéli Florêncio (10 anos).

4ª série: Fábio J. Zembruski (11 anos), francieli P. Zembruski (10 anos), gracieli M. Gayesky (10 anos), Sandro L. Lugokenski (10 anos) e Cesar P. Gempka (10 anos).

São todos filhos de pequenos agricultores, com uma renda que dá apenas para viver razoavelmente bem e que depende bastante do resultado das safras.

Quanto ao material escolar todos possuem o seu material básico, mas alguns ficam em desvantagem comparando com os outros que recebem canetinhas, canetas coloridas, mochilas,... de seus pais. A maioria empresta seu material aos colegas.

Todos os alunos trabalham ajudando seus pais na roça ou nos trabalhos de casa: fazer a limpeza, tirar leite, preparar as refeições, cuidar dos irmãos menores, etc. E a maioria faz os temas à noite, na cozinha. Alguns poucos tem um lugar próprio para estudar.

Como pertencem a famílias compostas em média de 4 filhos, têm carências principalmente de roupas adequadas ao inverno e assistência médica e odontológica de boa qualidade.

Dos 11 alunos, 8 tem TV em casa e os programas preferidos são as novelas, desenho animado e os jogos de futebol. Os que não tem TV gostam de escutar rádio, principalmente os programas da Rádio Sideral, como o Tarde Maior, do qual participam com cartinhas, e, de freqüentar a casa de vizinhos ou parentes para assistir os programas citados.

As brincadeiras preferidas são: brincar com os jogos recreativos e educativos em sala de aula, brincar de pegar e esconde-esconde e, principalmente jogar futebol.

As profissões que os alunos pensam ter no futuro são: jogador de futebol, balconista, professora, doméstica e agricultor.

O que esperam do futuro é que:

- a violência diminua;
- as pessoas deixem de beber, fumar e usar drogas;
- que todos tenham condições de viver bem;
- que melhore a situação dos agricultores.

A seguir estão algumas dificuldades, facilidades e características de alunos, por série:

2ª série:

É uma turma bastante heterogênea quanto a características e comportamentos.

A aluna Diana é bastante responsável, dedicada, muito caprichosa e bem comportada em sala de aula. Aprende tudo com bastante facilidade, mas quase não participa oralmente.

O Saulo é bastante ativo, está sempre disposto a fazer as tarefas. Gosta de fazer as tarefas com rapidez, sem se preocupar com a estética. Tem facilidade para aprender e gosta de atividades de matemática.

O aluno Fabiano vem de uma família com boas condições financeiras, da qual é o caçula, é tratado “o nenê”. Talvez por isso, em sala de aula quer mais atenção, ser o primeiro e sobressair-se em quase tudo, principalmente nos jogos. Percebe-se que não tem dificuldades para aprender mas para apresentar bons resultados precisa de mais incentivo e motivação.

O Sidinei é quem tem maiores dificuldades. Vem de uma família numerosa, têm 5 irmãos, e com poucas condições financeiras. Não possuem TV e tem pouco contato com o mundo da escrita. Em sala de aula seu rendimento é bastante inferior comparando com seus colegas. Possui mais dificuldades na leitura e atividades de matemática. Segundo a avaliação da APAE, realizada em novembro de 1995, possui dislalia, maturidade mental e problemas posturais.

3ª série:

As duas alunas não apresentam grandes dificuldades quanto a aprendizagem. Gostam de produzir textos e fazer atividades de Educação Artística. Precisam ser mais auxiliadas na divisão de números maiores e no uso correto da pontuação.

A Simone é desinibida, participativa e mais rápida para realizar as tarefas.

A Tatiéli, ao contrário, é introvertida e insegura, demorada para iniciar qualquer atividade e é difícil fazer com que participe oralmente ou de forma mais ativa. Apresentou alguns progressos: já come a merenda da escola, participa de algumas atividades de Educação Física e não falta as aulas sem necessidade, o que não fazia no ano anterior. Mas não canta e nem dança, talvez por ser Crente e ainda precisa de muito apoio e incentivo.

4ª série:

As duas meninas são muito dispostas e prestativas nas aulas e atividades ligadas à preparação da merenda e limpeza. São amigas quase inseparáveis. São desinibidas, gostam de cantar, dançar, desenhar e outros trabalhos artísticos.

Os meninos tem suas preferências voltadas para o futebol, mas também gostam de cantar e dançar. Em sala de aula são menos participativos, precisam de mais incentivo.

O Sandro que teve 4 dedos da mão direita amputados e um acidente é bastante esforçado. Consegue fazer todas as atividades que exigem as duas mãos quase com o mesmo desempenho dos outros, já não tem mais o ar triste que tinha no ano anterior, conversa e sorri mais.

O César é o mais tímido, mas desta participando e expondo duas idéias.

O Fábio é o mais agitado, mais “barulhento” e não perde a oportunidade de defender seu ponto de vista.

A turma da 4ª série rende bastante, produz bons textos e não apresenta grandes dificuldades. Os problemas que mais aparecem estão ligados a erros ortográficos.

OBJETIVOS GERAIS

2ª série:

Língua Portuguesa: Aprimorar aspectos referentes a leitura, montagem e interpretação de textos para condicionar um melhor uso na prática cotidiana de analisar, registrar e atuar em sua realidade.

Matemática: Através da montagem e resolução de problemas e operações, aperfeiçoar o raciocínio e outros aspectos do conhecimento matemático para interpretar e atuar em seu meio.

Estudos Sociais: Vivenciar e analisar aspectos referentes a cultura, economia, história e organização social e política da comunidade através de pesquisas, debates, visitas e produções em sala de aula para atuar nela conscientemente.

Ciências: Verificar a influência do meio ambiente sobre os seres vivos, destacando semelhanças e diferenças de cada espécie, seu habitat e a necessidade de preservação para contribuir com a restauração do meio e assim garantir uma vida mais digna e saudável de nossa espécie e todas outras.

3ª série:

Língua Portuguesa: Aperfeiçoar a linguagem escrita e oral e construir conceitos referentes à estruturação de nossa língua através da leitura, construção, compreensão e interpretação de textos e outras atividades integradas com outras disciplinas, para que se torne útil e se faça melhor uso no cotidiano.

Matemática: Interpretar e analisar dados da vida de seu município e da sociedade em que está inserido através de problemas, operações e outras atividades melhorando assim seu raciocínio e lógica de forma criativa e dinâmica.

Ciências: Aprofundar e descobrir novos conhecimentos referentes ao ambiente, através de pesquisas, investigações, experiências e observações, levando em conta as necessidades, avanços e problemas da atualidade, e propondo sugestões de melhoria.

Estudos Sociais: Ampliar o conhecimento da sociedade e especialmente de seu município, analisando e posicionando-se frente as suas condições históricas, culturais, econômicas, geográficas e sociais, para valorizar melhor suas origens e atuar nele conscientemente e de forma ativa.

4ª série:

Língua Portuguesa: Aprofundar conceitos referentes a linguagem e aperfeiçoar a expressão escrita e oral de forma que a mesma seja criativa e dinâmica na busca de uma melhor utilização no dia a dia, no registro e interpretação da realidade.

Matemática: Sistematizar e ampliar conhecimentos matemáticos que envolvam a geometria, a lógica e a aritmética através de atividades de criação, de pesquisa, análise e interpretação de dados da realidade de forma que possam melhor entender e atuar na sociedade.

Ciências: Analisar as influências que o meio ambiente exerce sobre os seres vivos e a ação do homem sobre o mesmo, através da pesquisa, observação, experimentação e análise dos dados presenciados, considerando as necessidades de acompanhar o desenvolvimento tecnológico, considerando a necessidade de preservar e restaurar nossos recursos naturais.

Estudos Sociais: Vivenciar conhecimentos da realidade geográfica, histórica, cultural, política, econômica e social do Rio Grande do Sul e da sociedade em que o mesmo está inserido, analisando-os e posicionando-se de forma consciente e crítica para assim exercer seus direitos de cidadão, participando da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2ª, 3ª e 4ª séries:

Educação Artística: Desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a expressão desenvolvendo trabalhos significativos e variados para despertar o gosto pela arte e promover um desenvolvimento integral.

Educação Física: Buscar o aperfeiçoamento da estrutura corporal e melhor desenvolvimento da atenção, relações afetivas, espírito esportivo e de cooperação para que reverta em uma harmonia de suas funções físicas, psíquicas e sociais, através de jogos desportivos e recreativos e outras atividades.

Ensino Religioso: Refletir e posicionar-se sobre os valores, vivências e atitudes do ser humano buscando a criação de relações harmônicas, fraternas e solidárias com seus semelhantes, com o mundo que vivemos e seu criador.

CONTEÚDOS

A listagem de Conteúdos Mínimos das Séries Iniciais, para a rede municipal de ensino, foi reelaborada no período compreendido entre 1994 a 1996 e está a disposição na SME.

LINHAS DE AÇÃO

Português: Os conteúdos de Língua Portuguesa serão trabalhados globalizados com outras disciplinas e em textos que servirão para registro das experiências, observações, debates... e como forma de expressão criativa onde o aluno possa ampliar conhecimentos adquiridos de forma criativa e dinâmica.

Matemática: Os conteúdos de Matemática serão trabalhados de forma que os alunos possam ir construindo os conceitos a partir das experiências já adquiridas aprofundando-os de acordo com as características e individualidades dos alunos e série em que se encontram, aproveitando as situações concretas do cotidiano, criando sua própria contextualização e desenvolvendo noções de lógica.

Estudos Sociais: Serão trabalhados considerando todas as diferenças ambientais e também o contexto social, político, econômico e cultural ampliando os conhecimentos através do resgate histórico e interação com informações, relações sociais e quando possível contato direto com outros lugares e suas características, ou indiretamente através de consultas, pesquisas, análises de dados e informações.

Ciências: Os conteúdos de Ciências serão trabalhados prioritariamente ligados à observação e a experimentação a fim de que sejam compreendidos em sua totalidade e onde todos possam ser investigadores e conhecedores das situações vivenciadas, despertando a curiosidade e o respeito ao ambiente.

Ensino Religioso: Serão trabalhados os conteúdos na globalização com outras áreas de estudo de modo a despertar a união, a fé, a caridade, o amor e a fraternidade com os semelhantes.

Educação Física: As aulas de Educação Física serão realizadas levando em conta sua real importância, pois sabe-se da necessidade da criança desenvolver-se integralmente, necessitando, assim, de espaços e condições para ocupar suas energias produtivamente, revertendo em uma melhoria de suas habilidades físicas e psíquicas e seu relacionamento e afetividade.

Educação Artística: Os trabalhos de Educação Artística serão realizados com a maior variedade possível de materiais e incentivando o uso de sucata pois é através desses trabalhos que o aluno terá melhores condições para aperfeiçoar e desenvolver sua criatividade, espontaneidade, iniciativa e cooperação. Será trabalhada também na integração com outros conteúdos como forma de registrar conhecimentos e experiências podendo assim melhor refletir sobre os mesmos.

AVALIAÇÃO

A avaliação na escola será feita em todas as ocasiões, de modo a que atenda suas 3 funções: diagnóstica, formativa e somativa.

O aluno será avaliado integralmente, em todos os momentos do processo. Serão levados em conta todos os seus esforços, trabalhos realizados, sua cooperação e participação e principalmente seus avanços, respeitando as individualidades.

A avaliação não será feita unicamente pelo professor, os alunos participarão em conselhos de classe avaliando-se individualmente e como grupo e a opinião dos pais sobre o crescimento de seus filhos será valorizada.

Será feita ainda, através da observação e registro das dificuldades e avanços dos alunos, trabalhos valorizados e provas.

Serão avaliados nos seguintes aspectos:

- participação oral em todas as atividades;
- assiduidade;
- responsabilidade;
- respeito;
- cooperação e integração;
- capricho e organização;
- aprendizagem;
- criatividade;
- criticidade;
- iniciativa;
- independência intelectual.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Tiradentes

Localidade: Rio Castilhos

Município: Getúlio Vargas

Professora: Adriana Lazzari

Séries: 2ª, 3ª e 4ª séries

Número de alunos: 11 alunos

Ano: 1996

- Estratégias:

A aula será iniciada fazendo questões para que os alunos recordem o texto trabalhado na aula anterior ("Meu Automóvel" – de José Paulo Paes) e pensem sobre o porquê dele ser considerado diferente e como são na realidade.

Questões:

Como era o automóvel do texto?

Por que ele é um automóvel diferente? (Espera até tartaruga atravessar a rua, não polui o ar, não mata gente...)

Existem automóveis assim na realidade? Quem decide a forma que um carro vai se comportar?

Depois, os alunos serão divididos em grupos e cada grupo irá ganhar as questões abaixo para discutir e a tarefa de confeccionar em cartolina um sinal de trânsito e pensar uma forma de apresentar aos colegas.

Cada grupo apresentará seu sinal e o que discutiu sobre as questões:

- O que quer dizer trânsito?
- Que sinais há no trânsito? Para que servem?
- Acontecem muitos acidentes? Onde? Por quê?

Depois os alunos sentarão em grupos, por série, para a escrita dos textos. Os alunos da 4ª série ganharão ainda uma reportagem do jornal “Correio Riograndense” onde encontrarão idéias mais detalhadas sobre o trânsito no Rio Grande do Sul.

No grupo os alunos farão leitura dos textos e os textos serão corrigidos com ajuda do grupo. Os erros serão assinalados e o grupo discute sobre a escrita correta.

Também será feito um ditado de revisão. Exemplo:

- O nome do aeroporto de Porto Alegre é.....(4ª série).
- Via de transporte onde passam carros.....(4ª série).
- Frota de veículos no Rio Grande do Sul – 1.800.000 – 14 em Porto Alegre.

- Tema de casa:

Refazer os problemas de modo a inverter as operações realizadas.

- Avaliação

- contribuições orais;
- elaboração e organização das idéias no texto;
- aprofundamento nos problemas.

- Observação:

Os alunos poderão contribuir com várias idéias na discussão sobre o trânsito porque apesar de pertencerem à zona rural, conhecem bem o assunto por a comunidade estar localizada próxima à RS 135, onde o trânsito é mais intenso e pela frequência com que o assunto aparece nos Meios de Comunicação Social.

A discussão em pequenos grupos foi bem produtiva. Ajudou aqueles alunos que encontram dificuldades de se expressar em grande grupo.

Os alunos gostaram do assunto e conseguiram produzir bons textos, apesar de aparecerem ainda vários erros de ortografia, as idéias foram criativas e bem elaboradas.

ANEXO F

Texto sobre o cigarro

“Ele é suave e com filtro de luxo. Em cada carteira contém 20 cigarros. São fabricados na indústria brasileira pela Souza Cruz S.A.

São cigarros super grandes e sua marca é DERBY

Os ingredientes básicos são: mistura de fumos, açúcares, papel de cigarro, extratos vegetais, agentes de sabor.

Ainda observei que no rótulo estava escrito que O ministério da Saúde adverte: Fumar prejudica a saúde. E prejudica mais a úlcera do estômago.

Também tem outras coisa que eu não sei o que significa ROTUL10, AF861.

A carteira quase toda branco com marrom, azul e vermelho.

Com o desenho de dois cavalos segurando um símbolo.

Muitas pessoas no Brasil começam a fumar por brincadeira, ou vêm os amigos fumando ou até os amigos oferecem, fumam e viciam.

A pessoa que fuma é prisioneira do fumo. E não pode ficar um dia sem fumar.

Isso nós vemos no dia-a-dia com os vizinhos, homens e mulheres, e muitas pessoas novas que estão começando a fumar.

E as pessoas que vivem com os que fumam também podem adoecer morrer porque respiram a fumaça como se estivesse fumando.”

Obs. O texto foi transcrito literalmente.

ANEXO G
Trabalho “As corujas da comunidade”



QUE ANIMAL É A CORUIJA?



A coruja é uma ave que só sai para caçar animais à noite, são poucas que vivem de dia. Ela tem o corpo coberto de penas e é um animal vertebrado, que tem ossos. É um animal que não tem duas asas, e pouco caminha. Ela tem dois pés com três garras em cada pé. São animais selvagem, que vivem no mato, mas tem corujas que fazem ninhos nos sótãos de casas, igrejas, e nos barrancos de estradas.

As corujas são animais predadores, que matam outros animais para se alimentar. Todas as aves respiram por pulmões.

As penas esquentam o corpo das aves. Elas tem o esqueleto por dentro do corpo.

As corujas são aves úteis para a agricultura, porque destroem os roedores, ratos, camundongos, preás, toupeiras, etc.

O PASSEIO:

Dia 15 de maio nós fomos visitar o lugar onde moram as corujas. Elas ficam no barranco da estrada dentro de um buraco.

O buraco é 30 m longe da escola. Quando é de dia elas ficam no telhado da escola, na rede da luz ou na roça comendo bichinhos, grãos de milho, soja, pipoca, etc.

Nos últimos dias nós não enxergamos elas achamos que devem estar chocando. Tem muitas pessoas que jogam pedras no buraco, e nas corujas com o lodo que.

Outro dia tinha um plástico dentro do buraco, e nós tiramos quando fomos para casa. Quando nós fomos visitar tinha pedra no buraco e nós tiramos. Tentamos olhar no buraco para ver se enxergávamos, algumas corujas, e não enxergamos até trepamos no barranco e não conseguimos ver, só tinha pedra e terra, e nós tiramos. Desconfiamos que tinha coruja dentro.

Devem ter dois casais de coruja lá, quatro corujas, mas hoje só vimos duas corujas acho que é os machos. As fêmeas estão chocando.



As aves

As corujas são animais que pertencem ao grupo das aves. As aves têm o corpo coberto de penas, têm bico, têm asas que servem para voar, não têm dentes.

Todas as aves são bipedes, porque têm dois pés. As aves fêmeas botam ovos para dar a vida a novos filhotes. As aves são animais ovíparos, porque nascem de ovos, fora do corpo da mãe ave. O macho e a fêmea sempre estão juntos, e preparam o lugar para a fêmea pôr os ovos. Sem o macho a fêmea não produz ovos. As fêmeas quando estão no ninho ficam bem tranquilas, e se alguém mexer a fêmea e os ovos quando estão no ninho elas querem atacar. E o macho fica leal também.



Tem aves que vivem na água, e são bem nadadoras.

Também outras vivem na terra, e algumas são bem corredoras, etc.

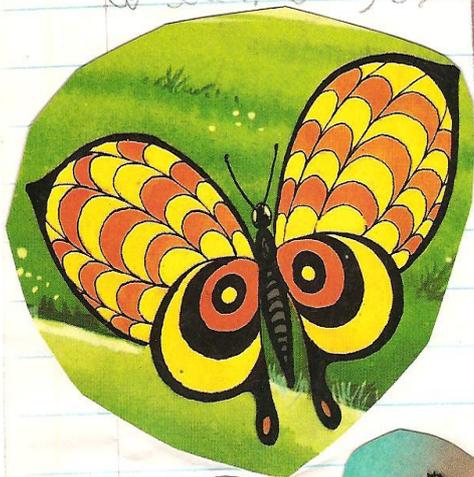
Existem muitos animais que são aves:

coruja, pomba, periquito, papagaio, arara, galinha, pato, saracura, cisne, ganso, fêru, pingüim, ema, passaros, araturuz, gavião, urubu, coruja, morcego, beija-flor.

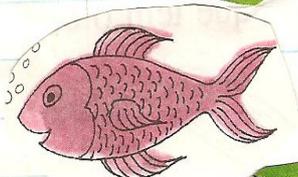
Os passaros são aves que têm penas coloridas, e alguns cantam lindas canções. Os pingüim não voam, só saltam, e nadam.

A Alimentação das corujas.

As corujas só caçam mais a noite do que de dia, porque não enxergam bem durante o dia. Elas são muito úteis aos agricultores



porque comem grande número de vespões e insetos. As corujas comem os animais que mamam. As corujas maiores comem coelhos, esquilo, etc, e as menores comem ratos, preás, camundongos, outros animais pequenos, e passarinhos também.

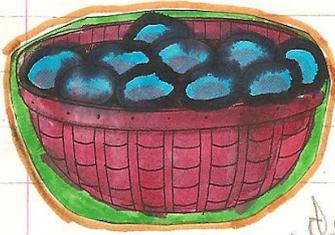


E também pegam muitos animais vivos, os que não faz muito tempo que foram mortos nos laçantes, estradas, ruelas, etc. Algumas corujas já foram vistas pescando em água baixa.

As corujas rasgam os animais em pedaços para comer e quando a presa é pequena engolem inteira. E depois vomitam os pedaços de ossos, pele, escamas, penas que não conseguem ser digeridas. Logo seguimos ver os lobos vomitados onde elas ficam.

O

NINHO.



As corujas não sabem fazer seus ninhos iguais aos passarinhos. Elas fazem seus ninhos em buracos de terras, nos caules secos das árvores, em sobrados de casas velhas, sobrado de igreja, nas cavernas, ninhos velhos de gaviões e de corvos, pedras velhas, etc.

A coruja gosta mais do campo, do que da cidade, porque na cidade tem barulho, e tem luz, daí não dá para ela caçar, e na colônia não escuro é bom para elas caçar. A coruja para se reproduzir precisa por ovos. A maioria das corujas põe de três a quatro ovos em cada ninhada, mas tem algumas que colocam até doze ovos.

Os ovos são quase redondos, e branco tingidos de amarelo ou azul. Uma coruja põe por

O macho e a fêmea cuidam dos filhotes e arrancam, quem vai lá, chegam até pular tirar sangue com as garras.

Os filhotes são fofinhos e lindos porque tem bastante penas, os filhotes das corujas ficam mais tempo no ninho, do que os passarinhos, e alimentados como filhotes dos gaviões.

Nos ninhos ruins das corujas muitas vezes se reproduzem fungos luminosos que se guardam nas penas delas.

A coruja buraqueira ou coruja-do-campo.

A coruja buraqueira tem as penas muito bonitas são da cor cinzenta e avermelhadas. Também tem manchas brancas nas duas asas e no rabo.

A garganta é branca e faz o seu ninho sempre no chão, nos buracos. As suas penas acropiadas deixam mais grossa a camada de ar que aquece seu corpo, do frio.

Ela vive nos campos e sempre é vista sentada no telhado das casas, ou escolas, nos fios da rede elétrica, e gosta muito de ficar no chão ajuntando alimentos. De dia a coruja buraqueira quase não caça porque pouco enxerga por causa da luz do sol. A coruja buraqueira pertence a família **STRIGIDAE**,

Existem outros tipos de corujas que pertencem a família **STRIGIDAE**:

-CABURÉ-DE-ORELHA.

-CORUJA BATUQUEIRA.

-MOCHO-ORELHUDO.

-MOCHO-PRETO.

No Brasil existem cerca de vinte, uma espécie de corujas. O ruído das corujas é leve e silencioso.

O seu bico é forte e curvado que através dele ela consegue rasgar a presa, os seus pés são cobertos de penas e tem poderosas garras e tem quatro garras para conseguir prender o animal que está caçando.

Problemas

- 1 Em um terreiro há 28 galinhas, 8 patos, 7 galinhas, 6 marrecos, 4 perus e 15 galinhas d'angola. Quantos pés tem ao todo no terreiro?

$$\begin{array}{r} 28 \\ 8 \\ + 7 \\ 6 \\ 4 \\ 15 \\ \hline 68 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 68 \\ \times 2 \\ \hline 136 \end{array}$$

Tem ao todo no terreiro 136 pés.

- 2 Num bando de aves usam 5 siva-flores, 8 coraras, 12 papagaios, 6 periquitos. Quantas asas usam no bando? Quantas asas tinha latendo?

$$\begin{array}{r} 5 \\ 8 \\ 12 \\ 6 \\ \hline 41 \end{array}$$

Usaram no bando 41 aves.

$$\begin{array}{r} 41 \\ \times 2 \\ \hline 82 \end{array}$$

Tinha latendo 82 asas.

- 3 Mãe tem 30 kg de feijão, e vai vender a R\$ 34,00 o kg de feijão. Quantos reais vai ganhar ao todo?

$$\begin{array}{r} 34,00 \\ \times 30 \\ \hline 1020,00 \end{array}$$

Vai dar ao todo R\$ 1020,00.

Canto: RASSABINHO.

Passarinho quer dançar,
e rabicho balançar
porque acaba de nascer,
tchu, tchu, tchu, tchu.

Passarinho quer dançar,
quer ter canto pra cantar,
alegria de viver,
tchu, tchu, tchu, tchu.

Seu biquinho quer abrir,
as asinhas sacudir
e o rabicho crescer,
tchu, tchu, tchu, tchu,

voelhinha vai dobrar,
dois saltinhos só para ver,
nomes voar.

É dia de festa,
Dança sem parar
e depois voar no azul
cruzar de norte a sul
o céu e o mar.



Resumo de informações.
Você sabia que?

- As corujas tem penas na cabeça que são confundidas com orelhas?
- A coruja é parente dos curiangos e dos gaviões?
- O ouvido da coruja capta o chamado dos filhotes até 2 km de distância?
- A menor das corujas é a coruja-anã que quase não alcança 15 cm?
- A maior é a coruja cinzenta que tem 75 cm de comprimento e uma abertura de asas de 137 a 152 cm?
- Os cientistas classificaram cerca de 525 espécies de corujas?
- As corujas não podem mover os olhos e são obrigadas a virar a cabeça para ver um objeto em movimento?
- Por causa dos olhos as corujas parecem ser mais inteligente que outros animais?
- Os antigos gregos diziam que a coruja é o símbolo da sabedoria?

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista com os candidatos à Prefeitura Municipal – 2004**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****IDENTIFICAÇÃO****Nome:** _____**Data:** _____

1. Qual sua opinião sobre o ensino público Municipal de Getúlio Vargas?

2. Em 1993, iniciou um processo pedagógico diferente na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas.
 - 2.1. Qual é a sua interpretação sobre este processo?
 - 2.2. Qual é o significado deste processo?
 - 2.3. No seu entendimento o que permanece?
 - 2.4. O que precisa ser aperfeiçoado?
 - 2.5. O que precisa ser deixado de lado?
 - 2.6. O que precisa ser mudado?

3. Se fosse convidado para falar resumidamente, sobre o processo político-pedagógico da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, o que o senhor diria?

APÊNDICE B – Termos de consentimento livre e esclarecido



FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROCESSO PARTICIPATIVO NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE GETÚLIO VARGAS - RS”.

Nome da Pesquisadora: Eliara Zavieruka Levinski.

Telefone: 54 33111587

E-mail: eliaraz@terra.com.br

Nome da Orientadora: Prof^a Dr. Carmem Maria Craidy

Telefone: 51 33163104

E-mail: cmcraidy@terra.com.br

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para contribuir com informações na realização da pesquisa: “A dimensão político-pedagógica do processo participativo na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas – RS, que constituirá a tese de doutorado em Educação, na linha de pesquisa Processos Educativos e Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Através de um estudo de caso, do tipo etnográfico, pretende-se investigar e interpretar os impactos político-pedagógicos produzidos pelo processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas, no período de 1993-2004.

Justifica-se esta pesquisa pelo fato de ser uma experiência que perdura há quatorze anos e atravessa várias administrações, pela necessidade de compreender o sentido e as contribuições de um processo participativo no ensino público municipal e pelo meu envolvimento pessoal e profissional com esta trajetória.

Os dados serão coletados através da observação participante, de entrevistas e de consulta a documentos como: relatórios, atas, boletins estatísticos, registros de reuniões e documentário produzido pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao participar voluntariamente desta pesquisa você estará permitindo que a pesquisadora utilize as informações contidas nos documentos e nas entrevistas na produção do conhecimento.

Tens a liberdade de se recusar a participar e ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações para pesquisadora e, se necessário, para a professora orientadora através do telefone e/ou do e-mail.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ considerando os itens acima apresentados, de forma livre e esclarecida, autorizo a utilização das informações para a realização da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Concordo com a identificação do meu nome nos depoimentos: ()

Não concordo com a identificação do meu nome nos depoimentos: ()

NOME	ASSINATURA DO PARTICIPANTE	DATA
------	----------------------------	------

NOME	ASSINATURA DO PESQUISADOR	DATA
------	---------------------------	------