

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

JAIRO ADEMAR GALLINA

**A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA
EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GETÚLIO VARGAS**

Porto Alegre

2013

JAIRO ADEMAR GALLINA

**A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA
EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GETÚLIO VARGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre

2013

JAIRO ADEMAR GALLINA

**A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA
EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GETÚLIO VARGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29 de agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS (Orientadora)

Profa. Dra. Eliara Zavieruka Levinski – UPF

Profa. Dra. Maria Otilia Kroeff Susin – PMPA/Smed

Profa. Dra. Nalú Farenzena – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Gallina, Jairo Ademar

A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GETÚLIO VARGAS / Jairo Ademar Gallina. -- 2013. 174 f.

Orientadora: VERA MARIA VIDAL PERONI.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Gestão Democrática da Educação. 2. Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas. 3. Processo Educacional. 4. Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas/Plano de Ações Articuladas. I. PERONI, VERA MARIA VIDAL, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Marcia, que de forma muito especial e carinhosa me deu força e coragem, apoiando-me em todos os momentos, principalmente nos de maiores dificuldades.

Aos meus filhos, Bruno e Cristian, e a todos os meus familiares e amigos pelo apoio, pela compreensão por se privarem da minha presença-ausente por muitos momentos nestes anos.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Vera Peroni, e aos meus colegas pelas orientações, pelo incentivo, pelo aprendizado, pela amizade, pelo espírito de humanização, características estas muito presentes no grupo, pois esta pesquisa não é individual, mas coletiva, de um grupo convicto na defesa da educação pública de qualidade e na luta por uma sociedade democrática.

Aos colegas professores e gestores municipais, pelo testemunho e pela disponibilidade, e a todos os colaboradores que contribuíram na realização da minha pesquisa.

Às professoras doutoras Nalú Farenzena, Maria Otília Kroeff Susin e Eliara Zavieruka Levinski, pela aceitação em participar nas bancas de qualificação e defesa, pelas importantes contribuições, pela criticidade, pelo profissionalismo e pela dedicação à educação de qualidade.

RESUMO

Esta dissertação analisa o processo de construção da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas-RS de 1993 a 2011, seus avanços, seus limites e suas contradições, na relação com o papel do Estado. Através de análises documentais, entrevistas e observação participante, neste estudo de caso observa-se a existência por mais de 18 anos de uma trajetória de construção da gestão democrática que se opõe a modelos importados ou feitos em gabinetes, principalmente de modelos gerencialistas. Estão entre os principais instrumentos de materialização da democratização da educação os projetos político-pedagógicos, a formação continuada, o plano de carreira do magistério, o Plano Municipal de Educação, eleições diretas das equipes diretivas das escolas e a constituição de conselhos escolares. Prevaleceu a participação direta em boa parte do processo em construção, principalmente entre o segmento de professores; em contrapartida, tardou a constituição e a efetivação dos conselhos escolares e houve pouca participação dos segmentos escolares na gestão das unidades. A adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas/Plano de Ações Articuladas não representou interferência no processo de gestão democrática, mas foi complementar, buscando atender às maiores deficiências diagnosticadas, ocorrendo uma aproximação do governo federal junto ao município, contribuindo para o fortalecimento da gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão democrática da educação. Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas. Processo educacional. Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas/Plano de Ações Articuladas.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the process of making the democratic management of education in municipal schools of Getúlio Vargas-RS from 1993 to 2011, its advances, limits and contradictions in relation to the role of the State. Through documental reviews, interviews and participant observation, in this case study it is shown the existence for over 18 years of a trajectory of making the democratic management that opposes models imported or made in offices, mainly managerial models. Among the main instruments of materialization of the democratic education are the political-pedagogical projects, the continued education, the career plan of teaching, the Municipal Education Plan, direct elections for school's management team and the establishment of school councils. The direct participation prevailed in much of the construction process, especially among the segment of teachers; in contrast, the constitution and the execution of school councils was delayed and there was little involvement of student segments in the management of units. Joining the Plan for Educational Development/Target Plan/Joint Action Plan did not represent interference in the process of democratic management, but was complementary to answer the greatest deficiencies diagnosed, occurring to the strengthening of democratic management.

Keywords: Democratic management of education. Municipal Education of Getúlio Vargas. Educational process. Plan for Educational Development/Target Plan/Joint Action Plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Número de entrevistas realizadas por cargos.....	24
Quadro 2 – Programas e Instrumentos do PDE para a Educação Básica.....	49
Quadro 3 – Prefeitos municipais e coligações partidárias, de 1985 a 2012.....	59
Gráfico 1 – Professores e titulações 1991 a 2011 da RME.....	67
Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki.....	72
Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro.....	72
Figura 3 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik.....	72
Figura 4 – Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik.....	72
Figura 5 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias.....	73
Figura 6 – Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli.....	73
Quadro 4 – Principais realizações da SMEC na gestão 1997-2000.....	95
Quadro 5 – Metas do Plano de Ação 2001/2004 - Departamento de Ensino.....	104
Figura 7 – Exemplos da Revista <i>Saberes & Fazeres Educativos</i> , da RME de Getúlio Vargas.....	109
Quadro 6 – Processo metodológico do Projeto de construção do PME de Getúlio Vargas – Ano 2008.....	118
Quadro 7 – Cronograma do projeto de construção do PME de Getúlio Vargas – Ano 2008.....	119
Quadro 8 – Resultado das ações geradas pelo 1º PAR na RME.....	122
Quadro 9 – Planejamento Participativo Estratégico da SMECD (Objetivo 3: Fortalecer a gestão)	131
Quadro 10 – Estruturação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – modalidade a distância (MEC).....	140
Quadro 11 – Estruturação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – modalidade presencial (MEC).....	141
Quadro 12 – Cronograma do Plano de Ação <i>Formação continuada: uma estratégia de empoderamento</i>	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações populacionais sobre o município de Getúlio Vargas.....	55
Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (1991 e 2000).....	60
Tabela 3 – Escolas da rede municipal de educação de Getúlio Vargas com 1º grau incompleto, que passaram para outro município (1987 a 1997).....	60
Tabela 4 – Número de escolas municipais na zona rural e urbana de Getúlio Vargas (1991 a 2011).....	61
Tabela 5 – Área e população do município de Getúlio Vargas (1934-2010).....	64
Tabela 6 – Número de professores, titulação, número de alunos, índice de repetência e evasão (1991-2011).....	66
Tabela 7 – Percentuais de investimento em educação na RME de Getúlio Vargas (2000-2011).....	68
Tabela 8 – Ideb da soma das escolas públicas municipais: 4ª série/5º ano (2005 a 2009).....	69
Tabela 9 – Ideb por escolas públicas municipais: 4ª série/5º ano (2005 a 2009).....	69
Tabela 10 – Ideb da soma das escolas públicas municipais: 8ª série/9º ano (2005 a 2009)	69
Tabela 11 – Ideb por escolas públicas municipais: 8ª série/9º ano (2005 a 2009)	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil
Abesc – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ACCIAS - Associação Comercial, Cultural, Industrial, de Agronegócios e Serviços
Ambev – Companhia de Bebidas das Américas
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Arena – Aliança Renovadora Nacional
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CDL – Câmara de Dirigentes Lojistas
CE – Conselho Escolar
Cepal – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF – Constituição Federal
CIR – Centro Integrado Renascer
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPM – Círculo de Pais e Mestres
CMC – Conselho Municipal da Cultura
CME – Conselho Municipal de Educação
DEM – Democratas
EAP – Espaço de Apoio Pedagógico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Faced – Faculdade de Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
Fumc – Fundo Municipal de Cultura
Funai – Fundação Nacional do Índio
Fundeb – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GD – Grupo Dinamizador
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideau – Instituto de Ensino e Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano
ISSQN – Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza
Mare – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
Niae – Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEC – Programa de Educação Continuada
PEE – Plano Estadual de Educação
PFL – Partido da Frente Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Plano Municipal de Educação
PMGV – Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas
PNE – Plano Nacional de Educação
PP – Partido Progressista
PPB – Partido Progressista Brasil
PPE – Planejamento Participativo Estratégico
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PPPs – Parcerias Público-Privadas
PPR – Partido Republicano Rio-Grandense
PPS – Partido Popular Socialista

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PIB – Produto Interno Bruto

RME – Rede Municipal de Ensino

RS – Rio Grande do Sul

Simec – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

Sutraf – Sindicato Unificado dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UPF – Universidade de Passo Fundo

URI – Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	16
2.1	Justificativa.....	16
2.2	Problema de pesquisa.....	17
2.3	Objetivos da pesquisa.....	18
2.4	Fundamentos e metodologia da pesquisa.....	18
3	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO ENTRE OS ANOS DE 1993 E 2011.....	25
3.1	Gestão democrática da educação.....	25
3.2	A gestão educacional e o contexto histórico brasileiro entre os anos de 1993 e 2011.....	37
3.3	PDE/Plano de Metas/PAR.....	47
4	A TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA RME DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS: SABERES E FAZERES EDUCATIVOS.....	54
4.1	Síntese do município de Getúlio Vargas e dados educacionais: 78 anos de história.....	54
4.2	A trajetória da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas (1993-2011).....	73
4.2.1	<i>Gestão Municipal de 1993 a 1996: início do Projeto Político- Pedagógico.....</i>	<i>74</i>
4.2.2	<i>Gestão municipal de 1997 a 2000: descontinuidades e continuidade do processo.....</i>	<i>89</i>
4.2.3	<i>Gestão municipal de 2001 a 2004: o processo educativo no projeto de cidade.....</i>	<i>100</i>
4.2.4	<i>Gestão municipal de 2005 a 2008: Projeto de Cidade Educadora.....</i>	<i>113</i>
4.2.4.1	<u>Implementação do PDE/Plano de Metas/PAR no município de Getúlio Vargas na gestão municipal de 2005 a 2008.....</u>	<u>120</u>
4.2.5	<i>Gestão municipal de 2009 a 2012: Planejamento Participativo Estratégico.....</i>	<i>126</i>

<u>4.2.5.1</u>	<u>Continuidade do PDE/Plano de Metas/PAR no município de Getúlio Vargas na gestão municipal de 2009 a 2012.....</u>	139
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICE A – Lista de entrevistas realizadas.....	158
	ANEXO A – Lei n. 2.898, de 10 de julho de 2000.....	160
	ANEXO B – Lei n. 3.306, de 12 de dezembro de 2003.....	163
	ANEXO C – Lei n. 4.237, de 27 de agosto de 2010.....	170
	ANEXO D – Financiamento e gestão da educação do PME.....	172

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado, de caráter dissertativo, pretende analisar a trajetória de construção da gestão democrática da Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Getúlio Vargas, no estado do Rio Grande do Sul. O estudo de caso objetiva discutir os avanços, os limites e as contradições na perspectiva democrática, considerando o processo educacional que se inscreve nesta rede desde a década de 1990, centrado num tempo e num espaço próprios, com suas peculiaridades e singularidades, com seus sujeitos e movimentos.

A experiência vivenciada no município de Getúlio Vargas revela a existência de uma política pública educacional municipal através de um processo que altera a lógica do modelo de gestão educacional em vigência na época (1993), ocorrendo significativas mudanças no ensino municipal com a participação da comunidade (professores, pais, alunos, poder público e grupos organizados), a qual se uniu para construir uma nova proposta, por meio de um processo participativo.

Defini, portanto, o recorte temporal do projeto entre os anos de 1993 e 2011. No ano de 1993, ocorre a decisão de a RME iniciar a caminhada de um processo democrático mais consistente na busca de uma educação cidadã e emancipatória, estando em constante formação dos seus sujeitos, estendendo-se a 2011, ano de início dessa pesquisa.

Esta dissertação possui uma estrutura que está disposta em cinco capítulos. Considerando esta introdução como o primeiro capítulo, abordarei no segundo capítulo questões relativas aos aspectos teórico-metodológicos, dentre elas a justificativa do objeto em estudo, a problemática a ser analisada, os objetivos, os fundamentos e a metodologia desta pesquisa.

No terceiro capítulo, tratarei sobre a gestão democrática da educação e o contexto histórico brasileiro, abordando conceitual e historicamente a democracia, com ênfase entre os anos de 1993 e 2011, em contraponto às atuais tendências econômicas e políticas de relação público/privado e de modelos gerencialistas no âmbito educacional. Como parte integrante desse capítulo, discorrerei sobre o PDE/Plano de Metas/PAR (Plano de Ações Articuladas), devido à adesão a este plano por parte do município a partir do ano de 2008.

A trajetória da gestão democrática na RME de Getúlio Vargas está presente no quarto capítulo, objeto desta pesquisa, portanto mais extenso que os demais.

Após o histórico do município, esse capítulo está organizado conforme as administrações municipais. O período aqui estudado compreende cinco administrações municipais – 1993-1996, 1997-2000, 2001-2004, 2005-2008 e 2009/2012 – sobre as quais foram efetuadas análises documentais, entrevistas e observações participantes. Além de integrantes da SMECD das administrações referidas, as entrevistas realizadas referem-se a equipes diretivas, presidentes de conselhos escolares das duas maiores escolas municipais da RME de Getúlio Vargas e integrantes da equipe local do PAR, constituído em 2008.

Por último, no quinto capítulo, registro as considerações finais desta dissertação, destacando os principais aspectos que reafirmam a existência de uma trajetória de constante busca pela gestão democrática da educação na RME de Getúlio Vargas, em acordo com os fundamentos teóricos propostos, com ênfase às fragilidades e às limitações que este processo educacional apresenta.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, tratarei dos aspectos relativos às questões teórico-metodológicas, dentre elas a justificativa pela escolha da temática, a problemática a ser analisada, os objetivos, os fundamentos e a metodologia da pesquisa.

2.1 Justificativa

A relevância da pesquisa está em analisar, através deste estudo de caso, a experiência de gestão democrática que está sendo construída na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas, compreender o papel do Estado¹ na definição de políticas públicas para a educação e aprofundar os conhecimentos acerca da gestão pública educacional.

Justifico a necessidade desta pesquisa pela importância da reflexão do processo educativo que se inscreve e para teorizar, a partir de registros, vivências, movimentos e correlações de forças, os fundamentos e as concepções da gestão educacional, na perspectiva de contribuir para reflexões e práticas em projetos educativos de base participativa e democrática.

A RME de Getúlio Vargas, em sua trajetória, foi objeto de pesquisa em dissertações e teses, desenvolvidas anteriormente por sujeitos² envolvidos no processo, teorizando a prática e contribuindo para qualificar esse mesmo processo educativo vivenciado: Jacqueline Raquel Bianchi Enricone (2003), com a dissertação *Fracasso escolar: das construções, às estagnações e reconstruções político-pedagógico*; Calinca Jordânia Pergher (2007), com a 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)*; Eliara Zavieruka Levinski (2008), com a tese *A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas-RS*; e Luciane Spanhol Bordignon (2008), com a dissertação *Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal: um estudo de caso*.

¹ A análise do papel do Estado na definição de políticas públicas para a educação nesta pesquisa é compreendida a partir do período de implementação do primeiro PAR realizado no Brasil (2008-2011).

² O termo sujeito utilizado neste projeto tem por base a definição de Thompson (1987).

Fazendo parte desse processo em estudo, minha vida profissional se entrelaça ao histórico da rede desde 1991, e por isso entendo ser esta também uma das justificativas para empreender esta dissertação. Acredito que teorizar sobre o processo vivido deve ser uma atividade permanente para possibilitar práticas reflexivas e críticas, com mais dedicação à pesquisa e às indagações existentes, considerando inclusive as constantes transformações, principalmente econômicas e políticas, que influenciam diretamente o campo educacional.

Um dos desafios do envolvimento no processo a ser investigado é “estranhar o familiar”, como diz Gilberto Velho (1978). A motivação de pesquisar o processo educativo da RME de Getúlio Vargas é pelo fato de eu também ser parte deste processo e sentir-me corresponsável no ato de educar, através de diversos olhares, seja na condição de gestor, seja na de educador e/ou pesquisador.

Nessa trajetória, pelas relações estabelecidas com as pessoas e com o mundo, fui me fazendo e me refazendo. Minhas inquietações estão ancoradas nesse cenário por compreender que a pesquisa é um dos instrumentos que qualifica o processo, que contribui para a formação dos sujeitos envolvidos, bem como pode ser objeto de pesquisa para outras práticas e estudos. Além de buscar maior aprendizado, sinto-me responsável em contribuir teoricamente devido à minha inserção histórica no processo educativo da cidade e na rede municipal de ensino em diferentes momentos e funções (estudante, conselheiro tutelar, professor, diretor, sindicalista, secretário municipal de educação e vice-prefeito) e por entender que o processo de gestão democrática e a política pública do ensino municipal rompem com modelos tradicionais de gestão.

Soma-se às justificativas apresentadas o desejo de contribuir individual e coletivamente para tornar meu município e meu país melhores na defesa de garantia dos direitos sociais, na promoção de políticas públicas e colaborar para vê-los mais humanizados e justos.

2.2 Problema de pesquisa

Da reflexão sobre a própria prática e da aproximação com o tema da gestão democrática, objeto desta pesquisa, surgiram muitas perguntas que foram sistematizadas em uma questão geral para melhor orientar a investigação: *Como se*

constituiu o processo de construção da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas?

2.3 Objetivos da pesquisa

A partir do problema de pesquisa apresentado, busco analisar o processo de construção da gestão democrática da educação na RME de Getúlio Vargas de 1993 a 2011, com seus avanços, limites e contradições, na relação com o papel do Estado.

Decorrente desse objetivo, objetivos específicos somam-se para dar respostas à minha questão, sendo eles:

- a) compreender teoricamente o processo de construção da gestão democrática, o contexto atual da educação brasileira e os projetos de gestão educacional em disputa que materializam as políticas públicas vigentes no país;
- b) interpretar as manifestações pedagógicas da gestão democrática da educação da RME de Getúlio Vargas, na relação com os fundamentos teóricos de tal concepção de gestão.

2.4 Fundamentos e metodologia da pesquisa

Inicialmente, destaco a importância do rigor metodológico necessário para ser fiel ao referencial que orienta a pesquisa, como Triviños (1992, p. 96) afirma: “Qualquer que seja o ponto de vista teórico que oriente o trabalho do investigador, a precisão e a clareza são obrigações elementares que deve cumprir na tentativa de estabelecer os exatos limites do estudo”.

O ponto de vista teórico deste trabalho está fundamentado no método materialista histórico e dialético, portanto os conceitos de educação, política, Estado, entre outros, estão relacionados a essas concepções. Sobre a relevância da utilização do método e do quanto ele é determinante, Evaldo Vieira (2007, 149) indica:

Não existe o método, mas os métodos. Assim também não existe a política social, mas as políticas sociais. Admite-se a existência de um método quando se segue determinado “caminho”, uma trajetória teórica, buscando atingir um fim antecipadamente colocado, em geral o exame de certo objeto.

Qualquer método se opõe ao mero acaso, porque o método representa sobretudo uma ordenação, uma sistematização intelectual, expressa através de um conjunto coerente de leis, categorias e conceitos. Um método consiste num “caminho” que pode levar a outros “caminhos”, alcançando o fim proposto e também vários fins não indicados, certamente inatingíveis por meio do acaso.

Entendo que a pesquisa com base na perspectiva teórico-metodológica materialista histórico-dialética deve se preocupar em identificar e analisar as contradições dos fenômenos, que devem ser entendidos nas suas determinações e transformações, construídas pelos sujeitos.

A contradição é uma categoria de análise desta pesquisa e, conforme Ianni (1985), o esforço de desvendar o real através do método histórico-dialético supõe desvendar as contradições que movimentam as relações sociais no real. No entanto a contradição não deve ser compreendida apenas como interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real.

As contradições são percebidas na materialização e no movimento do real, porém a realidade por si só não é suficiente para análise, por isso se faz necessário ir além do que é aparente, confrontando teoricamente a realidade percebida, conforme destaca Vieira: “Quando a prática torna-se o único critério do estudo, anula-se a relação teórica e prática, que é a *práxis*. A *práxis* consiste na relação teórica e prática, e toda vez que se elimina esta relação, a argumentação se converte em senso comum.” (2011, p. 18). Contudo o autor chama atenção sobre a importância da observância ao cotidiano:

Se alguém não observa o cotidiano, não consegue perceber muitos fenômenos. Embora se possa estudar uma temática abstrata, essa temática deve apresentar consistência e vínculo com o real. O problema precisa originar-se, ou de um grande conhecimento de leitura, ou teórico, ou de observação reiterada e aprofundada. (ibidem, p. 19).

Dessa forma, as contradições fundamentam-se na realidade objetiva e possuem sentido concreto e real. Foi necessária, portanto, a busca do conhecimento através da pesquisa das contradições que tal realidade apresenta.

Identificar as possíveis contradições e os limites existentes na trajetória da RME de Getúlio Vargas em relação à gestão educacional, numa perspectiva democrática, bem como as implicações da implementação dos programas de gestão do PDE/Plano de Metas/PAR no município, apresentou-se como grande desafio. Para este, foi exigido dedicação e esforço nas análises dos dados, conforme Vieira

observa: “Quanto mais um conceito ou uma categoria é aprofundado nas reflexões, mais apresentam contradições, mais férteis eles se tornam.” (VIEIRA, 2011, p. 16).

Em relação à lógica histórica, Thompson (1981) afirma que o historiador deve se ater não à observação de fatos isolados, mas a um conjunto de fatos com suas regularidades próprias, à repetição de certos tipos de acontecimentos, à congruência de comportamentos em diferentes contextos, enfim, a evidências de formações sociais sistemáticas e de uma lógica comum de processo.

Em outro trabalho, ao se referir à lógica histórica, o autor supracitado afirma que, assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas. Segundo Sartre, “a história não é ordem. É desordem: uma desordem racional. No momento mesmo em que mantém a ordem, isto é, a estrutura, a história já está a caminho de desfazê-la.” (SARTRE, 1971 apud THOMPSON, 1981, p. 48).

Outra categoria de análise fundamental no processo dialético do conhecimento observado neste trabalho é a totalidade, devido à sua relevância para compreender o todo e evitar a fragmentação e a desarticulação do próprio conhecimento; não esquecendo que as partes e o todo pressupõem uma reciprocidade porque ambos são imprescindíveis para realizar as análises necessárias. Lukács (1967), ao se referir a esta categoria, assim a definiu:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas determinadas. (p. 240).

É importante estabelecer a relação dialética singular-particular-universal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade que se concretiza na singularidade, numa dinâmica de muitas faces, através das mediações sociais – a particularidade.

Dessa forma, a realização do referido estudo de caso no município de Getúlio Vargas necessitou a compreensão das partes e do todo, relacionando o movimento do real, os sujeitos e a realidade, inseridos em contextos micro e macro, estabelecendo as relações necessárias que perpassaram as análises, desvelando problematizações, possibilitando o entendimento do todo. O todo é aqui entendido

como a síntese das múltiplas determinações que constituem as partes e a realidade social, ou seja, a unidade da multiplicidade.

Conhecer o singular na sua particularidade local e ao mesmo tempo na sua relação com o contexto global é característica do estudo de caso na pesquisa qualitativa. Tem-se o entendimento que o estudo de caso, em ciências sociais, não é um estudo de um indivíduo, mas sim de uma organização ou comunidade e que, ao se realizar um estudo em uma comunidade, se fará o uso do método de observação participante, provavelmente ligado com outros métodos mais estruturados, como as entrevistas (BECKER, 1997).

O estudo de caso, segundo Triviños (1987), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (p. 133, grifo do autor). Essa unidade deve ser parte de um todo e ter realce, isto é, ser significativa e por isso permitir fundamentar um julgamento ou propor uma intervenção. O autor considera ainda que o estudo de caso orienta a reflexão sobre uma cena, evento ou situação, produzindo uma análise crítica que leva o pesquisador à tomada de decisões e/ou à proposição de ações transformadoras. Conforme o Triviños, o estudo de caso caracteriza-se por sua natureza, uma vez que pode ter por objeto determinada comunidade, ou a história de vida de uma pessoa ou um processo terapêutico. Caracteriza-se também por sua abrangência, dado que a complexidade do estudo está determinada pelo referencial teórico que orienta o pesquisador e aponta o estudo de caso como possivelmente o mais relevante dos tipos de pesquisa qualitativa. O autor ressalta, ainda, que a situação a ser estudada não pode ser isolada do seu contexto, pois o estudo de caso deve ser realizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo, considerando-se que o interesse do pesquisador deve ser com respeito à relação fenômeno-contexto.

Dessa forma, sem a pretensão da realização de um trabalho conclusivo e dado como única verdade, mas, como chama Thompson (1981), de um diálogo entre conceito e evidência, busco um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas e pela pesquisa empírica para dar respostas às problematizações propostas nesta pesquisa.

Outra característica imprescindível neste estudo é a categoria de análise da historicidade, a qual possibilita melhor compreensão do processo, da continuidade e descontinuidade, da transformação e da permanência das relações sociais. O

conhecimento apropriado pelos sujeitos passa a ser incorporado à vida e servirá de base para novos conhecimentos. A ação humana sobre o mundo transforma-o, assim como transforma as pessoas num processo histórico construído, e não dado pela imposição da natureza.

Encontramos nesse movimento de efetivação da vida humana o primeiro pressuposto apresentado por Marx: o da historicidade.

O homem como sujeito é real, vive numa realidade objetiva concreta, material, e tem sua historicidade, é processual-construída, objetivada. O objeto do conhecimento é a realidade do sujeito, é o espaço material no qual está inserido. Além de estar inserido em dada realidade, esta é construída pelos próprios homens, não por suas vontades individuais, mas a partir das condições materiais que lhe são postas pela natureza, pelas conquistas e transformações anteriormente objetivadas e acumuladas, pelas suas necessidades e pelas novas relações que vão estabelecendo com o mundo e com os outros homens (MARX, 1987).

Thompson (1987), ao analisar a formação da classe trabalhadora da Inglaterra, conclui que esta se constituiu na construção histórica da experiência de sujeitos. Para o autor, a experiência “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimentos” (ibidem). Portanto se constitui, dessa forma, um sujeito de experiência:

Os homens e as mulheres retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, ‘relativamente autônomas’) e em seguida (muitas vezes mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (idem, 1981, p. 182).

Thompson (ibidem) nos remete ao entendimento, através da experiência, da imprevisibilidade da ação humana e à não linearidade da história decorrente das experiências, do reconhecimento dos sujeitos como reflexivos, possibilitando um processo de mobilidade social.

Dessa forma, a educação deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Ou seja, em vez de se partir de um conceito abstrato e geral, devemos entendê-la como sendo “historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas e sociais, que se verificam sob o

modo de produção capitalista [...]” (PARO, 1999, p. 18), sujeita portanto a muitas transformações e interpretações.

Os procedimentos de pesquisa utilizados para atingir os objetivos propostos foram documentos, entrevistas e observação participante, como fontes primárias; como fontes secundárias, autores importantes auxiliaram na fundamentação das concepções da presente pesquisa, contribuindo para o embasamento teórico, como: Theresa Adrião (2006), Carlos Roberto Jamil Cury (2002, 2007), István Mészáros (2011), Vera Maria Vidal Peroni (2003, 2008, 2011, 2012), Ellen Wood (2003), Licínio Lima e Almerindo Afonso (2002), Nalú Farenzena (2009, 2012), Luiz Fernandes Dourado (2001, 2007a), Evaldo Vieira (1998, 2007), Ilma Veiga (1996), Maria Luce e Isabel Medeiros (2006, 2008), Dalila Andrade Oliveira (2011), Naura Ferreira (2000), entre outros. Em relação às produções existentes da RME de Getúlio Vargas, serão utilizadas principalmente as seguintes fontes: Calinca Jordânia Pergher (2007), Eliara Zavieruka Levinski (2008), Luciane Spanhol Bordignon (2008) e Jacqueline Raquel Bianchi Enricone (2003).

Busco, dessa forma, a realização de análises e registros documentais que descrevem o processo de gestão da rede, como páginas da internet, atas, revistas, propostas pedagógicas, planos de ação, planos de ensino, leis, decretos, entrevistas estruturadas e semiestruturadas. As entrevistas estruturadas foram por opção dos entrevistados ou por estarem residindo em outras cidades.

A entrevista semi-estruturada teve por objetivo, através de perguntas fechadas e abertas aos sujeitos, permitir aos entrevistados falar sobre o tema solicitado sem condicionar ou induzir respostas, possibilitando a realização de novas interrogativas a partir das falas existentes, recolhendo dados para a pesquisa para posterior análise na busca de melhor atender aos objetivos propostos

As entrevistas foram instrumentos importantes para dar voz aos sujeitos envolvidos no processo, pois ocupavam ou ocupam cargos determinantes para a análise da materialidade do objeto da pesquisa, para além da análise documental escrita. No período das cinco últimas administrações (1993-2011), entrevistei todos os secretários municipais de educação, cultura e desporto e coordenadores pedagógicos em nível de SMECD; a maioria dos diretores e presidentes dos conselhos escolares das duas maiores escolas municipais; membros representantes dos segmentos da equipe local do PAR, totalizando 22 pessoas entrevistadas,

considerando que parte dos entrevistados ocupou cargos diferentes em períodos diferentes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Número de entrevistas realizadas por cargos

Entrevistados/cargos	Quantidade
Secretários municipais de educação	5
Coordenadores pedagógicos da SMECD	5
Diretores de escolas	7
Representantes da equipe local do 1º PAR	3
Presidentes de conselhos escolares	2

Fonte: o autor (2013)

A observação participante foi outro recurso por mim utilizado através da presença em eventos e atividades da RME, na condição de professor municipal desde o ano de 1991.

No capítulo seguinte, abordarei teoricamente a temática da gestão democrática da educação e o contexto histórico brasileiro, auxiliando na compreensão e na relação do particular em análise nesta pesquisa, ou seja, a gestão democrática da RME de Getúlio Vargas.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO ENTRE OS ANOS DE 1993 E 2011

Neste capítulo, apresentarei a gestão democrática da educação e sua trajetória no Brasil, principalmente no contexto histórico brasileiro a partir da década de 1990. Entendo e acredito que é este o modelo de gestão que possibilita uma educação emancipatória e participativa em contraponto à gestão educacional gerencialista. Contudo é preciso ter presente que muitas vezes a democracia é utilizada como discurso ideológico, contraditório na sua concretude, sendo necessário atuar no terreno do discurso e da prática, e compreendê-la no sentido em que a define e na prática que a concretiza. Dessa forma, não há como debater o objeto em estudo nesta dissertação sem caracterizar, conceituar, historicizar a democracia, considerando que a democratização é o elemento central do conceito de gestão democrática.

3.1 Gestão democrática da educação

Inicialmente, antes de me reportar à gestão democrática da educação, entendo ser necessário fazer referências às civilizações antigas da humanidade e examinar as experiências democráticas vividas principalmente pelos povos gregos e romanos. Conforme Chaui (2001), essas civilizações gregas e romanas tiveram uma organização econômico-social de tipo despótico ou patriarcal³, todavia “um conjunto de medidas foram tomadas pelos primeiros dirigentes – os legisladores – de modo a impedir a concentração dos poderes e da autoridade nas mãos de um rei” (p. 374). A autora destaca que, tanto para gregos como para romanos, a terra não se tornou propriedade real ou da aldeia, manteve-se propriedade de famílias independentes, que estavam abertas a receber novas famílias e indivíduos, ou não proprietários enriquecidos pelo comércio.

³ Despótico ou patriarcal: era exercido pelo chefe de família sobre um conjunto de famílias vinculadas por laços de dependência econômica, militar e de parentesco, alianças matrimoniais, através de uma relação pessoal, na qual oferecia proteção aos súditos e estes juravam-lhe lealdade e obediência.

A cidade grega de Atenas, chamada na época de pólis⁴, foi subdividida em unidades sociopolíticas chamadas demos. Cada integrante nascido em uma demos, desde que homem e livre, era reconhecido como cidadão e, independentemente de sua situação econômica, tinha o direito de participar das decisões da cidade – ou seja, os homens naturais da demos possuíam o direito de participar diretamente do poder, possibilitando um regime democrático. Todos aqueles que integravam um demos participavam das assembleias, dirigidas por um demarca, derivando o termo democracia, isto é, governo do demos. A democracia ateniense era baseada na isonomia, na isotimia e na isagoria⁵, caracterizando avanços significativos na organização política da cidade, apesar de seu modelo excludente e elitista.

É importante, ao nos reportarmos aos gregos, observarmos a compreensão que temos sobre a liberdade. Conforme Wood (2007, p. 384-385) alerta, enquanto “a noção de liberdade de expressão como nós a conhecemos tem a ver com a ausência de interferências em nosso direito de difundir nossas opiniões”, para os atenienses “relacionava-se com o ideal de participação política ativa de pobres e trabalhadores”, levando-nos à compreensão clara que para os gregos a ideia de “igualdade de expressão sintetiza as principais características da democracia ateniense: a ênfase em uma cidadania ativa; e seu enfoque sobre a distribuição do poder de classe”. A democracia em Atenas, de acordo com Aristóteles (apud WOOD, 2007, p. 384), constitui-se de uma forma que “os nascidos livres e pobres controlam o governo – sendo ao mesmo tempo uma maioria”, enquanto que a oligarquia é o regime de governo em que “os ricos e bem nascidos controlam o governo – sendo, ao mesmo tempo, uma minoria”. Considerando suas contribuições, a sociedade ateniense possui suas complexidades, já que possuía “escravidão em grande escala” e “as mulheres não tinham direitos políticos”, apesar de que “a maioria dos cidadãos trabalhava para viver”.

Para Vieira (2007, p. 167), a democracia grega “significou a democracia do cidadão ateniense, filho de pai e mãe originários de Atenas, parcela nada majoritária em termos quantitativos na cidade-Estado”. Para o autor, “calcula-se que perto de um terço da população total de Atenas possuía a situação de escravos, marcando

⁴ Cidade grega que era uma comunidade organizada formada pelos cidadãos. Eram cidadãos os homens livres nascidos nela, ou seja, os estrangeiros, as mulheres e os escravos não eram reconhecidos como cidadãos, não podendo participar politicamente na pólis.

⁵ Isonomia: garantia de igualdade de justiça para todos os cidadãos independentemente de sua classe ou riqueza; isotimia: garantia do acesso de qualquer cidadão ao exercício das funções públicas, abolindo as formas hereditárias; isagoria: garantia de uso da palavra nas assembleias.

vivamente sua economia”. Vieira complementa, salientando a rica experiência grega quanto os instrumentos políticos utilizados: “Possivelmente o traço mais luminoso e atraente da democracia grega conste dos instrumentos políticos capazes de responsabilizar magistrados e funcionários perante todos os cidadãos, tornando-os desta maneira sujeitos a controle.” (2007, p. 171).

Vieira analisa o século XVIII comparativamente à democracia ateniense, como uma situação muito peculiar, compartilhando da ideias de existência de várias democracias nos tempos modernos:

O capitalismo e a sociedade burguesa forjaram ideologias democráticas radicalmente diversas da democracia ateniense, aliás em razão de outras e distantes determinações históricas. Por isso, após o século XVIII não restou a democracia, mas as democracias. O século XVIII inaugura a época das relações entre a liberdade, a virtude e a razão, tidas como harmoniosas e tranquilas, mas o século XVIII também inaugura à sua maneira o testemunho de que tais relações não são nada harmoniosas, nem tranquilas. (ibidem, p. 171).

Dessa multiplicidade de tipos de democracia existentes, ocorre a preponderância da democracia representativa, que conforme Boaventura de Souza Santos (2011, p. 101) foi importante na “democratização do mundo”, possibilitando que as classes populares se apropriassem dela para conquistar direitos. Porém, contraditoriamente, quando a democracia representativa virou a “única forma legítima de democracia”, ela “tornou-se presa fácil dos grupos sociais dominantes que a perverteram e sequestraram para melhor servir a seus interesses” (ibidem, p. 101). Sempre que isso ocorreu, “a democracia representativa transformou-se num obstáculo à democratização do mundo”.

Percebe-se de modo geral que, no sistema democrático moderno, a participação não mais é direta, mas através de “representantes”: o cidadão renuncia participar diretamente (WOOD, 2011, p. 187-188); a política passa a ser exercida pelos “profissionais” e “*experts*” (CHAUI, 2002, p. 337-338), a democracia a ser protagonizada pelo povo passa a ser “passiva”, resultando em uma “cidadania passiva” (KAHLER apud ROSENFELD, 1993, p. 207), resumindo-se, salvo exceções, ao direito do voto nas eleições.

Para Chauí, o direito à participação tornou-se indireto e “parece ter sofrido diminuição em lugar de ampliação” (2002, p. 335) e, nesta democracia representativa, através participação indireta, passou a ser entendida como a escolha de representantes que formam o governo representativo. O processo democrático

“fica reduzido às eleições de elites políticas”, de modo que a democracia representativa torna-se um “regime no qual uma elite é autorizada a governar, em nome de um todo idealmente homogêneo e de um suposto consenso”, no qual a “democracia” fica restrita ao “campo político, sem ‘alargamentos’ e consequências para o campo social e econômico” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 16).

Resultante desse processo da participação representativa, antagonicamente, acentua-se o jogo de interesses e de defesa dos representantes eleitos, como esclarecem Luce e Medeiros: a participação “pode tanto se prestar para objetivos emancipatórios, de cidadania e de autonomia dos sujeitos, como para a manutenção de situações de centralização do poder decisório e do controle de muitos por poucos” (ibidem, p. 17).

Diferentemente da democracia direta, na democracia representativa corre-se o risco de ser uma forma de governo em que o povo não participa diretamente da tomada de decisão sobre os temas de seu interesse, mas de apenas escolher os seus representantes que devem tomar por ele tais decisões. Historicamente, percebemos que durante as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII o desenvolvimento do pensamento democrático esteve muito presente, pois essas revoluções, impulsionadas pelo ideário liberal, apoiaram-se na democracia representativa.

Nesse processo de fortalecimento da democracia moderna, tomando como referência o ideário liberal que, divergente dos direitos democráticos mais abrangentes, evidenciou-se numa manobra do capitalismo, o pensamento liberal que serve de fundamento para a democracia moderna submete a condição de cidadão à propriedade privada. Nessa lógica, o *status* de cidadão, segundo as formulações do liberalismo clássico, é adquirido na sua relação com a propriedade. Hierarquiza-se o homem, pois o conceito de cidadania está vinculado à propriedade, ou seja, é cidadão quem é proprietário. Essa concepção conduz a um conceito limitado de democracia. Nesse sentido, a democracia que está na base do pensamento liberal reduz-se à democracia dos proprietários (CABRAL NETO, 1997).

De contraposições históricas que se manifestaram durante uma longa fase, o liberalismo e a democracia uniram-se para a formação da democracia liberal. Conforme Locke (1983 apud CABRAL NETO, 1997), a sociedade inglesa do século XVII, em pleno desenvolvimento da manufatura, lança as bases do pensamento liberal. O autor defendia a construção de um Estado baseado na igualdade natural e,

por conseguinte, responsável por garantir a propriedade. Cabral Neto (1997) destaca que essas formulações de Locke representavam as ideias da burguesia que se consolidava em decorrência das transformações em curso na sociedade inglesa. Nesse sentido, sua teorização implicava a consolidação de uma ordem civil que tinha como premissa garantir o direito de propriedade. Para Locke, “qualquer sociedade política não pode existir nem subsistir sem ter em si o poder de preservar a propriedade – isto é, a vida, a liberdade e os bens – contra os danos e ataques de outros homens” (LOCKE, 1983 apud CABRAL NETO, 1997). Verificamos, assim, que a igualdade defendida pelo pensamento liberal está vinculada à relação de propriedade. A democracia (política) identifica-se com a liberdade do proprietário, provocando uma aproximação dos conceitos de indivíduo livre e cidadão.

Nesse sentido, a concepção de igualdade que se encontra latente no pensamento liberal é a igualdade formal que estabelece a equidade dos pontos de partida, mas não dos pontos de chegada (CABRAL NETO, 1997), ou seja, o direito do cidadão é o direito à igualdade de oportunidade, e o indivíduo é enfocado como o resultado da combinação dos genes herdados com a ação voluntária. Dessa forma, tal pensamento transmite a ideia que o êxito e o fracasso individual são consequências das condições do próprio indivíduo e, portanto, as causas das desigualdades são associadas ao âmbito do indivíduo e atribuídas como uma questão de ‘sorte’ e não como consequências das condições estruturais da sociedade capitalista.

Para Cabral Neto, o problema do sistema representativo não é o fato de ser representativo, “mas de não sê-lo o bastante” (1997, p. 7). O autor aponta que a ampliação da representação passa pela promoção de “condições favoráveis no sentido de que o cidadão passasse a interferir concretamente nas decisões sociais e econômicas por meio dos órgãos de decisão política” (ibidem, p. 7). Assim, pode-se inferir que a democracia representativa conduz à limitação da soberania do cidadão, pelo fato de as grandes decisões serem tomadas em sedes onde a maioria dos cidadãos não tem voz ativa.

Para a superação dos limites da democracia representativa, Cabral Neto (ibidem) aponta a necessidade de criação de condições favoráveis no sentido de que o cidadão passe a interferir concretamente nas decisões sociais e econômicas por meio dos órgãos de decisão política. O autor afirma que é preciso acionar mecanismos capazes de aperfeiçoar o sistema de representação no interior da

sociedade capitalista. Nesse raciocínio, propõe-se uma articulação de mecanismos de democracia direta e participativa para o aprimoramento da democracia representativa que impera na sociedade capitalista.

Uma das críticas à democracia representativa aponta que o simples ato de votar em eleições periódicas não assegura a expressão da vontade popular. Muitos teóricos, frente aos limites da democracia representativa, apontam a participação popular como um mecanismo para amenizar os limites da representação política. A participação da população torna-se necessária para a consolidação da democracia possível na conjuntura atual. Desse modo, a democracia participativa apresenta-se como um mecanismo complementar à democracia representativa.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2003), uma complementaridade

[...] implica uma articulação mais profunda entre democracia representativa e democracia participativa. Pressupõe o reconhecimento pelo governo de que o procedimentalismo participativo, as formas públicas de monitoramento dos governos e os processos de deliberação pública podem substituir parte do processo de representação e deliberação tais como concebidos no modelo hegemônico de democracia. (p. 76).

Cabral Neto (1997) afirma a necessidade de aprimorar mecanismos para ampliar a democracia. Essa necessidade justifica-se diante das transformações ocorridas nos séculos XIX e XX, tanto no campo político quanto no econômico, no qual a concepção hegemônica de democracia, que incorpora o ideário liberal, vem associar-se às demandas da estrutura de reprodução do capitalismo.

O uso da democracia representativa em defesa de interesses corporativos faz nos reportarmos às palavras de Luce e Medeiros (2006, p. 17, grifos das autoras), as quais denunciam que as “práticas de participação democrática” são substituídas pela “retórica da participação”, e que se efetiva através da “redefinição estreita da noção de democracia, na qual a participação de diferentes atores envolvidos consiste em aplicar as regulamentações e interpretações administrativas que parecem surgir de *ninguém*”, mas que é elaborada por governos ou setores da sociedade. O controle, a regulação e o convencimento são estratégias utilizadas que acabam por produzir o “confinamento da democracia a uma prática que não questiona *quem delibera*, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalização das deliberações”. Essa questão, que problematiza o paradoxo da utilização da participação para fins antagônicos, revela que também a participação é disputada por diferentes concepções de política educacional no Brasil.

Percebe-se que nesse modelo de gestão, a democracia representativa moderna, a participação “incorpora antigas conquistas dos movimentos organizados e das resistências dos trabalhadores às formas capitalistas de organização e gestão do trabalho”, mas “atribuindo-lhes novos significados”, de forma mascarada, pois permite que eles “tenham na aparência conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários” (OLIVEIRA, 2003, p. 95-96).

Para Vieira (1998), o controle social da administração pública “é um dos meios mais importantes da democracia”, exigindo do cidadão uma participação muito maior do que somente o direito ao voto universal, constituindo-se num processo de constante formação e politização:

A democracia não é um estado, é um processo; não se constitui um estágio, mas um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Não há estágios democráticos, mas há processos democráticos pelo qual a vontade da maioria ou a vontade geral vai assegurando o controle sobre a administração pública. (ibidem, p. 12).

Em continuidade a essa reflexão, Vieira reforça a importância da coletivização das decisões para que se aprofunde esse processo de democratização ainda principiante, na busca de garantir melhor soberania popular, e o controle social:

Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são. O Estado e o governo sofrem processo de democratização ou de antidemocratização. Quanto menos interesses coletivos, quanto menos coletivização há nas decisões e, portanto, quanto mais particularização, menos ou nada democrático é o governo. Por exemplo: digo-lhes que não entramos na democracia, que possivelmente caminhamos para ela, mas não nos introduzimos nela. (ibidem, p. 12).

Para Peroni (2012, s/p), a democracia “deve ser entendida como a não separação entre o econômico e o político, e como a materialização de direitos e igualdade social” e portanto “não é uma abstração”, reafirmando o cuidado que se deve ter em relação aos diversos conceitos e práticas que não garantam a efetivação dos direitos e igualdade social, principalmente na lógica de mercado, corroborando com Vieira (1998) em relação ao grau de coletivização das decisões e quanto ainda é principiante a democracia:

Apesar de termos avançado na materialização de direitos por meio da legislação, temos a dificuldade de implementá-los, não só pela ofensiva

neoliberal, mas também porque a nossa cultura democrática é ainda muito embrionária. Isso facilita o consenso em torno da lógica de mercado e de produto, em detrimento da lógica democrática, com ênfase na participação coletiva das decisões e no processo. (PERONI, 2012, s/p).

A autora denuncia a ofensiva da lógica de mercado nas esferas públicas, entendendo que a democratização se efetiva no fortalecimento do Estado, reafirmando a importância de assumir a responsabilidade de garantia dos direitos sociais:

Reivindicamos direitos sociais universais, mas a questão é quem tem o dever de assegurá-los. Entendemos que o poder público tem esse dever, mas estão em jogo tanto a execução da política quanto o seu conteúdo. A democratização do Estado e da sociedade é um processo longo e difícil e passa pela educação em todos os níveis e instâncias. Assim, quando abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial, que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual, estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade e desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia que historicamente não tivemos. (ibidem, s/p).

Nesse contexto, para melhor compreensão da gestão democrática da educação, é oportuno nos reportarmos primeiramente ao termo gestão. Conforme Cury (2007), gestão tem um sentido de profundos significados e abrangências em seu aspecto etimológico (*gestio*) – trazer em si, produzir –, enfatizando o caráter da corresponsabilidade pessoal e coletiva no ato de gestar e não de apenas administrar um bem fora de si, fundamentada em princípios democráticos que promovam a qualidade social e o bem comum. Nas palavras do autor:

[...] gestar é produzir o novo, é crescer junto. Gestar é o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Isso significa que o gestor não pode ter contrato de desesperança. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.⁶ (ibidem, p. 11).

O diálogo, destacado por Cury como relevante e imprescindível na perspectiva da gestão, demonstra um dos princípios fundantes da democracia: “é a própria capacidade de participar, sinal maior da democracia” (2007, p. 201). Participação, portanto, não significa apenas estar presente na condição de espectador, requer o envolvimento participativo, em que o diálogo seja um instrumento que contribui para a emancipação dos sujeitos envolvidos.

⁶ Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/65.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2012.

Para Lück (2006c, p. 33-36), o conceito de gestão é resultante de uma mudança de paradigma, entendida como uma visão de mundo com que se percebe e reage em relação à realidade, que condiciona nossa forma de percebê-lo e determina “o que vemos e o que deixamos de ver”, e, conseqüentemente, o “como” reagir diante daquela realidade. A “lógica” do novo paradigma é orientada pela democracia e pela “participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação, organização e planejamento de seu trabalho” e de articulação de suas várias dimensões, além dos desdobramentos de sua implantação.

A partir destas compreensões do significado de gestão e de democracia, concordo com Luiz Dourado (2001), o qual entende que a gestão democrática na educação não tem fim apenas em si mesma, e sim precisa contribuir efetivamente para o conjunto da sociedade, transformando-a para que ocorra justiça social, sendo

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

Cury (2007) ressalta os princípios que perpassam a concepção de gestão democrática da educação, assim entendida:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (Brasil, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. (p. 12).

A efetivação da gestão democrática de educação necessita de um processo gradual e lento, não tendo apenas fim em si mesma, mas sendo um importante instrumento de transformação com objetivos claros para a construção de uma sociedade mais humanizada, conforme reflete Ferreira (2000, p. 167):

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização.

Essa compreensão do importante papel social da educação para além das paredes das instituições escolares é igualmente destacada por Peroni (2012), que reforça a existência de instrumentos para avançar na democratização da sociedade inseridos no atual contexto brasileiro:

A gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção. (PERONI, 2012, s/p).

Porém, entre a importância da gestão democrática da educação e a concretização dos seus objetivos perpassa uma série de elementos que tornam a sua efetivação complexa, devido a concepções divergentes de democracia, além da resistência do próprio sistema capitalista, contrário à democratização. Dourado (1988, p. 79), citado por Ferreira (2000, p. 167), alerta para tal complexidade e o distanciamento ainda existente para tal realização:

[...] convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de controle social (qualidade total) até perspectivas de participação efetiva, isto é participação cidadã.

A participação cidadã referida por Dourado, fruto da gestão democrática, seja da educação ou de outra natureza, é, ao mesmo tempo, um dos princípios fundantes desse processo, na medida em que se educa para a existência de uma sociedade consciente, politizada e democrática. Dessa forma, é necessário haver uma avaliação criteriosa da vivência de princípios educativos democráticos, evitando a falsa democratização ou sua superficialidade. Ferreira chama a atenção para esse cuidado e adverte para a necessidade da realização desta importante análise:

[...] até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de garantir a formação integral necessária ao homem e à mulher brasileiros, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm, não só o direito mas as condições necessárias para decidir sobre os destinos das instituições, da nação e de suas próprias vidas? (FERREIRA, 2000, p. 167).

Partindo desses princípios democráticos, no decorrer deste estudo será observado que a caminhada da RME de Getúlio Vargas esteve ancorada na

construção de projetos político-pedagógicos (da RME, de escolas e entidades), “numa visão política clara, não neutra e que cumpre a função de dar um rumo, uma direção à instituição” (VEIGA, 1996). O sentido de bem gestar a educação na perspectiva democrática e participativa é fortalecer as instituições de ensino, sendo o PPP importante instrumento educativo para a realização de ações e mudanças almeçadas. Para Saviani (1983, p. 93), o Projeto Político-Pedagógico é

[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

A ideia é compartilhada por Veiga (1996, p. 12), quando afirma:

É político no sentido de ter compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Da mesma forma, os conselhos escolares são importantes instrumentos de democratização do ensino para a construção de uma escola pública e de qualidade para todos, cujas decisões são tomadas pela comunidade escolar de forma direta ou representada por esse colegiado. Os conselhos escolares desempenham um papel decisório na democratização da escola e reúnem membros de toda a comunidade escolar, a fim de discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do planejamento escolar.

Pensar e fazer educação de qualidade na perspectiva emancipadora implica muitos desafios, entre eles a participação de toda a comunidade escolar na construção, elaboração e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e na construção de uma sociedade que garanta, principalmente, os seus direitos sociais.

Além da democratização do ensino os conselhos escolares garante a autonomia das escolas devido sua composição possibilitar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, descentralizando as decisões pedagógicas e administrativas. Após a Constituição Brasileira de 1998 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a participação é um dos princípios que ganha força através dos conselhos escolares, ocorrendo uma progressiva ampliação do espaço de

autonomia nas escolas

A gestão democrática na educação efetiva-se através de mecanismos legais, institucionais e de práticas cotidianas que visam à participação dos diferentes sujeitos, seja no nível dos sistemas ou das unidades de ensino, através de “processos de planejamento, tomada de decisão e avaliação inerentes à organização e funcionamento desses espaços”, fruto da “luta histórica em favor da democratização da sociedade e especificamente da educação, enquanto ação estratégica na disputa de transformação da sociedade” (MEDEIROS, 2003, p. 1). Para a autora, alguns instrumentos são considerados essenciais para sua materialização:

Processos de construção e gestão participada das políticas educacionais, tanto em nível mais amplo, como na especificidade do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar; conselhos com representação de diferentes segmentos sociais (em nível de sistema e de escola) com caráter deliberativo e fiscalizador; participação da comunidade escolar na escolha do diretor de escola; garantia e descentralização de recursos financeiros públicos. Esses itens são indicadores na diferenciação da gestão democrática em relação a outras possibilidades de descentralização da gestão. (ibidem, p. 1).

A criação e implementação dos conselhos escolares muito além das obrigatoriedades legais pode desempenhar um papel social e político, problematizando não somente o contexto escolar, mas social. O instrumento de sustentação dos conselhos escolares é a formação permanente de seus conselheiros, possibilitando a consciência do papel desses colegiados, fortalecidos pelo princípio da autonomia.

Nessa lógica, ainda no âmbito local, gestar a escola requer um processo que visa a uma amplitude maior no trabalho com pessoas e que implica um conjunto de ações articuladas por objetivos e metas comuns. Sendo assim, o grêmio estudantil torna-se um aliado nesse processo, contribuindo para a participação e a formação de lideranças, tornando as experiências vividas de coletivização, no grupo de colegiado a que pertence, importante mecanismo de formação cidadã. Segundo Paro (1999, p. 33), a democracia deve ser entendida “como mediação para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania”.

Nesse sentido, a gestão democrática pode ser definida como “uma prática político-pedagógica e administrativa, onde o gestor, através da articulação entre os

diversos segmentos da unidade escola, modifica as relações de poder, transformando-as em ações colegiadas, transparentes e autônomas.” (LÜCK, 2006, p. 58). Portanto esperam-se, através da democratização da educação, relações cada vez mais horizontais e entrelaçadas, em que a abertura para a discussão e a tomada de decisões perpassa todos os segmentos, estimulando a formação de pessoas críticas, autônomas e participativas; sujeitos responsáveis pelo destino da comunidade em que estão inseridos, buscando melhorias em favor do bem-estar coletivo.

Ao se reportar ao caso do Brasil, as experiências democráticas mais significativas se evidenciam no período pós-ditadura. No final dos anos 1980, a política educacional brasileira foi marcada por um processo de democratização, fruto de lutas sociais que tinham como principal eixo a democratização da escola, mas que sofrerá forte influência do mercado com a redefinição do papel do Estado a partir da década de 1990, assunto esse abordado no próximo subcapítulo.

3.2 A gestão educacional e o contexto histórico brasileiro entre os anos de 1993 e 2011

A trajetória da RME do município de Getúlio Vargas, apresentada no decorrer desta pesquisa, não está dissociada do contexto histórico brasileiro. Recordar-se que no Brasil, após o período da ditadura militar e com a abertura política no final da década de 1980, se intensifica a busca pela garantia de direitos, a promoção de políticas públicas e a permanente luta pela democratização do ensino público de qualidade por parte de muitas instituições e movimentos sociais, culminando na Constituição Federal de 1988, afirmando muitas garantias, direitos sociais e políticos para a população brasileira. Esse contexto histórico é analisado por Vera Peroni:

Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política depois de um longo período de ditadura. Foi um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, participação da comunidade, enfim, parte do movimento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais. (PERONI, 2009, p. 6).

Para Theresa Adrião, a década de 1980 é caracterizada por avanços significativos:

[...] tanto as produções acadêmicas quanto os discursos governamentais repetiam-se na defesa da descentralização político-administrativa do Estado e no aumento da autonomia de gestão das unidades prestadoras diretas de serviço como meios para a democratização do próprio Estado. (2006, p. 55).

A autora complementa:

Durante a década de 1980 as propostas de alterações na gestão da escola pública apoiavam-se na defesa, principalmente, da implantação de uma administração coletiva da escola, da eleição dos dirigentes escolares, da participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. (ibidem, p. 57).

É nesse panorama de efervescentes debates que a Assembleia Nacional Constituinte⁷ (1987-1988) ocorre. Por um lado, o nascimento da nova república, que segundo Florestan Fernandes (1985), deu-se com uma transição “lenta, gradual e segura”, conduzida por um governo civil de “conciliação pelo alto” entre os dissidentes do regime militar e a oposição burguesa, marcando a “continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a república que nasceu de seu ventre”, não alterando a classe dirigente do país. A “nova república” que deveria ser democrática e “uma resposta dos oprimidos aos nossos problemas históricos” é oriunda “de uma costela da ditadura”. Por outro lado, “a nova república foi um momento em que outras forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia” (ibidem), ocorrendo historicamente, pela primeira vez, a garantia legal de direitos políticos e sociais.

Esse período de avanços democráticos é notoriamente fruto da luta da sociedade brasileira contra um Estado centralizador resultante do período militar. As deficiências educacionais eram atribuídas à incapacidade do Estado, marcadas por políticas educacionais que não conseguiam atender às demandas da população e que estavam cada vez mais presentes dentro da escola pública. A participação dos movimentos sociais que reivindicavam a democratização da escola pública na tentativa de acabar com a prática clientelista e o controle burocrático se intensificou nesse processo. Tais reivindicações giravam em torno da criação dos conselhos escolares, eleições para diretores e autonomia financeira das escolas, pilares que embasam a gestão democrática.

⁷ A Assembleia Nacional Constituinte, composta por 559 congressistas, foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, sendo presidida pelo deputado Ulysses Guimarães, do PMDB. Os trabalhos dos constituintes se estenderam por 18 meses. Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira.

No entanto, devido às correlações de forças existentes nesse processo histórico educacional, as forças contrárias à democratização se evidenciaram principalmente nas mudanças ocorridas no Brasil com a reforma do Estado nos anos de 1990 e nas imposições de metas de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Afirma-se, desse modo, o caráter mercadológico à educação brasileira, exigindo do Estado novos instrumentos de controle político, conforme destaca o Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens de serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

Conforme Bresser Pereira (1998), a reforma gerencial⁸ objetiva aumentar a eficiência e a efetividade dos órgãos e das agências do Estado, melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e sua burocracia e assegurar o caráter democrático da administração pública. Há uma difusão da ideia de que o setor privado é mais eficiente do que o público, portanto as suas diretrizes de organização devem ser aplicadas ao setor público numa forma de racionalizar os serviços e reduzir o gasto público.

No entender do autor (ibidem), algumas características permitem uma melhor compreensão do que seja reforma gerencial, entre elas, podemos destacar:

- a) a descentralização/desconcentração das atividades centrais para as unidades subnacionais;
- b) a separação dos órgãos formuladores e executores de políticas públicas;
- c) o controle gerencial das agências autônomas, que passa a ser realizado, levando em consideração quatro tipos de controles: controle dos resultados, a partir de indicadores de desempenhos estabelecidos nos contratos de gestão; controle contábil de custos; controle por quase-mercado ou competição administrada; e controle social;

⁸ A perspectiva gerencial é um modelo de administração desenvolvido na esfera privada a partir da organização do trabalho na empresa Toyota, no Japão, o chamado toyotismo, criado por Taiichi Ohno, engenheiro industrial da Toyota, e desenvolvido a partir dos anos 1950. Esse modelo de organização da produção previa a descentralização das decisões através da participação dos trabalhadores no processo produtivo, visando a aumentar a produtividade. Diferencia-se significativamente do modelo taylorista/fordista, que previa a centralização das decisões e a divisão do trabalho.

- d) a distinção de dois tipos de unidades descentralizadas ou desconcentradas, as agências que realizam atividades exclusivas do Estado e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo;
- e) a terceirização dos serviços;
- f) o fortalecimento da alta burocracia.

Dessa forma, nota-se que, no Brasil, as conquistas de direitos e de significativos avanços obtidos no período pós-ditadura, inclusive no processo de construção da gestão democrática, sofrem fortes alterações com essa redefinição no papel do Estado, conforme afirma Peroni (2012, p. 12):

Entendemos que, no caso brasileiro, há uma especificidade, pois, com o processo de abertura política, após longa ditadura, a luta pela democratização da sociedade passou também pela construção de uma gestão democrática da educação. No entanto, ao mesmo tempo que lutávamos muito, na América Latina, para conquistar os nossos direitos, as estratégias do capitalismo para superar suas crises já redefiniam o papel do Estado, com a perda de direitos sociais, materializados em políticas públicas.

Nessa redefinição, o Estado, que antes era responsável pelo desenvolvimento econômico e social, a partir da década de 1990 passa a desenvolver o papel de promotor e regulador dessas políticas, evidenciando a materialização do Estado mínimo, o qual

[...] é mínimo para o social e máximo para o capital [...], pois diante da acumulação de capital desigual nos últimos séculos, gerada pela relação do capital e trabalho, permitir a regulação econômica pelas leis de mercado, significa aumentar ainda mais as desigualdades sociais. (idem, 2003, p. 101).

Ou seja, a redução de investimentos nas áreas sociais atinge diretamente a classe trabalhadora, sendo sempre a mais penalizada pelas crises existentes, bem como a área educacional da mesma forma é alvo de cortes financeiros e não vista como prioritária.

Essa redução do papel do Estado na responsabilidade com as políticas sociais e suas delimitações é expressa claramente pelas ideias de “privatização, publicização e terceirização”⁹. Dessa forma, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio

⁹ Terceirização, conforme Bresser Pereira (1997), é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (ibidem, p. 7). Publicização, no plano, significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não estatal” (ibidem, p. 8).

da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2009), reduzindo drasticamente a função social do Estado. A autora ressalta ainda, em outra publicação, que o papel do Estado é alterado para com as políticas sociais, com o diagnóstico neoliberal, pactuado pela Terceira Via. Duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado (idem, 2001).

Essa lógica capitalista, em profunda crise no mundo, vai na contramão da democratização e sustenta-se no discurso de que o Estado é responsável pelas crises existentes e, portanto, a redução de investimentos, principalmente nas áreas sociais, é evidente, com a alegação de torná-lo mais eficaz e eficiente.

Em desacordo com essa lógica que não é o Estado que está em crise, mas o próprio capitalismo, compartilho da concepção de Mészáros (2011), quando afirma que o “capitalismo enfrenta uma crise estrutural e profunda”¹⁰, mas que se atribui, estrategicamente, a responsabilidade da crise ao Estado, com danosas consequências às políticas sociais. Concordo também com Ellen Wood (2003), quando faz uma crítica contundente ao se referir à forma mascarada de democracia apresentada pelo capitalismo e seu efeito inócuo frente às desigualdades, produzidas pelo seu próprio sistema: “É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (ibidem, p. 193).

Esse cenário de “redefinição do papel do Estado” (PERONI, 2003) se materializa fortemente no campo educacional brasileiro, redefinindo as políticas educacionais conquistadas a partir da aprovação e promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, que havia sido ampliada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 – a qual redefine no âmbito das políticas educacionais a ordem jurídico-institucional, dando maior autonomia às escolas na busca do que Dourado (2007b) chama de “maior organicidade das políticas educacionais”.

¹⁰ Em conferência na Bahia, em 13 de junho de 2011, Mészáros defendeu que o capitalismo enfrenta uma “crise estrutural profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável”.

Na reforma do Estado em 1995, houve a implementação de novos modelos de gestão, que objetivava, segundo Oliveira (2000, p. 331), “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. Diante deste quadro, Dourado afirma a existência de “um cenário de hibridismo no plano de concepções e práticas, que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva.” (2007b, p. 926).

Nessa mesma lógica, Cury (2002) reafirma a continuidade da reestruturação da gestão na educação básica durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), compreendido no período de 1995 a 2002:

[...] por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto da igualdade. (CURY, 2002, p. 197).

Lucia Neves identifica os anos 1990 como a consolidação da lógica de mercado na educação brasileira e a introdução de novas formas de gestão educacional. A autora observa:

A educação escolar no Brasil, no governo FHC, consolida a tendência evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, [...] o sistema educacional como um todo se redefine para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação das escolas aos interesses empresariais na “pos-modernidade”. (2003, p. 134).

Luiz Dourado (2007b), compartilhando dos mesmos pensamentos de Cury, retrata que durante os governos de FHC as políticas centralizadoras do governo federal apontavam para a falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, ocorrendo o que entendemos por guerra fiscal:

Desse quadro, é possível depreender que as políticas focalizadas propiciaram a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios, destacando-se: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados. A rapidez com que se processaram as políticas para a educação básica se deu em função da centralização no âmbito federal. Segundo Cury (2002, p. 199), sem a elaboração de lei complementar que defina o que é regime de colaboração entre os entes federados, prevista no § único do artigo 23, da CF/88, o país vivencia tensões no tocante ao pacto federativo, por meio de

um regime de decisões nacionalmente centralizadas e de execuções de políticas sociais subnacionalmente desconcentradas em que se percebe uma situação de competitividade recíproca (guerra fiscal) entre os subnacionais. (DOURADO, 2007b, p. 927).

A organização federativa requer, portanto, que os entes federados tenham autonomia política e financeira e que o poder não permaneça centralizado no governo federal. A União, os estados e os municípios possuem atribuições que devem ser exercidas em colaboração entre si, para que ocorra efetivamente o regime de colaboração. De acordo com Luce e Farenzena (2007, p. 10),

[...] esse regime de colaboração não pode ser concebido e praticado apenas como uma mera relação estabelecida entre governantes, que poderia ser eventual, temporária, episódica e voluntária. Se os entes federados têm de dispor de sistemas de ensino em regime de colaboração, tem-se a concepção de que aqueles e estes fazem parte de um mesmo todo, de uma tessitura de complementaridades. Isto posto, a organização descentralizada ou os movimentos de descentralização na área educacional governam-se pelo princípio de um labor em comum, uma operação em conjunto (co-operação) que supõe assimetria entre os sistemas; mas também que todos são indispensáveis entre si, cumprem suas respectivas funções e as do conjunto. Assim pensando, a ação de “transferência” de algo, sempre presumida na descentralização, assume um caráter de negociação ou de concertação, que pode ser operada em várias instâncias da esfera pública, sejam as da democracia representativa, sejam outras criadas em múltiplos espaços de interlocução.

Apesar de avanços significativos, ao menos no ordenamento legal, de que entre os âmbitos federal, estaduais e municipais existe uma relação de horizontalidade via regime de colaboração, esse é um ideal ainda a ser construído na articulação entre os entes federados no Brasil.

Conforme Dalila Oliveira (2011, p. 328), o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) não representa uma ruptura da agenda educacional de FHC, prevalecendo políticas de cunho assistencial e compensatório:

Os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu. Os dois primeiros ministros da Educação não chegaram a estabelecer uma agenda que se contrapusesse à anterior. Apesar das tentativas do Ministério da Educação nesses primeiros anos de imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década passada. Os desacertos iniciais foram muitos e, apesar das promessas de campanha, muito pouco foi alterado neste sentido até o final do seu primeiro mandato. É possível considerar assim que, em certa medida, o primeiro mandato de Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres, que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988. Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nesses primeiros anos de governo.

Ainda conforme Dalila Oliveira (2011), foi no segundo mandato do governo Lula, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que a participação do governo federal se tornou mais efetiva e responsável no regime de colaboração com os demais entes federados:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser considerado a primeira grande iniciativa do ministro Fernando Haddad, buscando uma reorientação de rumo para a educação no governo Lula. Constituído-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, tal iniciativa procurou dar direção à política educacional no país, tendo como grande timoneiro o governo federal. O PDE, por meio de parcerias com os municípios, foi desenhando uma arquitetura política que valoriza a dimensão da governança entre os entes federativos, entre estes e as instituições da sociedade civil, apelando para “a responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação” (Brasil, 2008). O MEC buscou instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores educacionais, sobretudo no que se refere à educação básica. Essa iniciativa pode ser percebida como a busca de uma orientação comum que propiciasse a integração da educação nacional, apesar dos aberrantes desequilíbrios regionais que conhecemos. E, ao mesmo tempo, uma busca de resgatar o protagonismo exercido pelo governo federal em épocas passadas, apesar das contradições que revelam possibilidades e limites entre o nacional e o federal. (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

A análise do PDE e dos programas de gestão da educação em andamento, estudada na próxima seção, é caracterizada por Dourado (2007b) como parte de um cenário ambíguo no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas de governo e não de Estado¹¹, com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista.

No entender de Dourado (ibidem), atualmente a política educacional não se altera na sua essência, e a centralização financeira e de decisões do governo federal permanece em detrimento das fragilidades dos demais entes federados. O autor afirma:

Essa lógica e dinâmica política é, ainda, uma realidade no cenário educacional brasileiro, na medida em que não se elaborou a lei complementar que definiria o regime de colaboração recíproca entre os entes federados, manteve-se a indução de políticas, por meio de

¹¹ Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando a responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011).

financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal, e não se adotou o Plano Nacional de Educação (PNE) como referência base para as políticas educacionais. Adicione-se a isso, mais recentemente, a apresentação pelo MEC de um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que não contou, na sua elaboração, com a participação efetiva de setores organizados da sociedade brasileira, de representantes dos sistemas de ensino e de setores do próprio Ministério. (DOURADO, 2007b, p. 928-929).

Oliveira (2011) reconhece avanços significativos na recente política educacional da educação básica, ao se referir à retomada do protagonismo da União, mas questiona o princípio da autonomia e da autodeterminação na divisão de competência entre os entes federativos e a ação apenas supletiva da União:

Ainda que os objetivos perseguidos sejam discutíveis do ponto de vista do paradigma adotado – a eficácia do sistema –, a educação nacional passa a ser orientada na mesma direção, sendo a qualidade da educação básica referenciada no IDEB. O grande problema enfrentado pela educação básica – resultante da divisão de competências entre os entes federativos, que atribui a responsabilidade para com a educação infantil e o ensino fundamental prioritariamente aos municípios e o ensino médio aos estados, restando à União apenas a ação supletiva – persiste e é, ao mesmo tempo, o que possibilita essa política ambivalente empreendida pelo MEC. Por um lado, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e os municípios e setores da sociedade civil, e buscando recuperar certo protagonismo perdido na definição das políticas educativas em âmbito nacional pelas reformas ocorridas nas décadas passadas. Por outro, reduz as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais. (p. 329).

Mesmo considerando igualmente avanços a criação da lei do piso nacional de salário aos professores da Educação Básica e o Fundeb em substituição ao Fundef, Oliveira (ibidem) apresenta o financiamento da educação como um fator de desequilíbrio entre os entes federados, pois ocorre a descentralização das responsabilidades, mas não dos recursos, nos remetendo à necessidade de discussões mais aprofundadas sobre a desigualdade na distribuição do bolo tributário do país:

Iniciativa com a mesma finalidade – recuperar a direção, o papel protagonista do governo federal em educação – pode ser observada ainda na atuação marcante que teve esse ministério na aprovação da lei que estabelece o Piso Nacional de Salários para os professores de educação básica, bem como na instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); sendo este um fundo de financiamento que cobre a educação básica – compreendendo suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e que pode ser considerado um avanço no sentido de que tenta corrigir as falhas que eram apontadas no FUNDEF, apesar de persistirem os desequilíbrios entre os estados no que se refere ao financiamento da educação básica. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Esse cenário brasileiro não está desconectado das tendências mundiais das décadas de 1980 e 1990, decorrentes da globalização econômica. Tal período histórico é interpretado por Luce e Medeiros (2008, s/p):

As mudanças vividas na atualidade (décadas de 80 e 90) em nível mundial, em termos econômicos, sociais e culturais, com a transnacionalização da economia e o intercâmbio quase imediato de conhecimentos e padrões sociais e culturais, através das novas tecnologias da comunicação, entre outros fatores, têm provocado uma nova atuação dos Estados nacionais na organização das políticas públicas, por meio de um movimento de repasse de poderes e responsabilidades dos governos centrais para as comunidades locais. Na educação, um efeito deste movimento são os processos de descentralização da gestão escolar, hoje percebidos como uma das mais importantes tendências das reformas educacionais em nível mundial (Abi-Duhou, 2002) e um tema importante na formação continuada dos docentes e nos debates educacionais com toda a sociedade.

Como consequência dessas mudanças é possível identificar a existência de principalmente duas concepções de gestão da educação: a concepção de um modelo gerencialista, baseada em produtividade, eficiência, racionalização de recursos, e a concepção democrática, baseada em participação e democratização.

Conforme Licínio Lima e Almerindo Afonso (2002, p. 103), o modelo educacional gerencialista, experiência também vivenciada em Portugal, é uma prática de mercado que tem ganhado espaço na atualidade:

Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade econômica e na gestão centrada no cliente.

Identifica-se, dessa forma, a prevalência da concepção gerencialista em boa parte das atuais propostas de gestão pública, inseridas num contexto de redefinição do papel do Estado que promovem a materialização de políticas sociais e que cedem lugar ao crescimento do mercado. É necessária a reflexão do entendimento do atual papel do Estado na definição de políticas públicas para a educação e aprofundar os conhecimentos acerca da gestão educacional que vem sendo atravessada pela lógica de mercado, de maneira eficiente e produtiva, desconsiderando o processo democrático, participativo e emancipatório.

Por fim, destaco a importância da compreensão deste “momento particular do capitalismo”, que “redefine o papel do Estado” (PERONI, 2003), para a realização da análise, em Getúlio Vargas, da trajetória de construção da gestão democrática da

RME, bem como as implicações das políticas educacionais do MEC para o município.

3.3 PDE/Plano de Metas/PAR

Para analisar as implicações do PDE/Plano de Metas/PAR na gestão educacional da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas, faz-se necessário compreender essas políticas educacionais federais e as relações estabelecidas entre os entes federados. Através desses programas, o MEC apresenta-se como participante no processo de gestão democrática da RME do município; portanto, este capítulo tratará do PDE/Plano de Metas/PAR.

O Ministério de Educação do Brasil, através do PDE/Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, lançado em abril de 2007, propõe promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os entes federados e os setores da sociedade civil. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) agrega um conjunto de ações voltadas para a melhoria da educação brasileira e tem como grande objetivo a evolução da qualidade da Educação Básica, tendo como meta alcançar a média no Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) de seis pontos até 2020 nas redes estaduais e municipais do Brasil.

Conforme o documento *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*, este é um plano executivo, e seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização (BRASIL, 2008).

Nalú Farenzena (2012) sistematiza essa política governamental de forma explicativa:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas) é uma política pública que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC). O Plano de Metas, cujas linhas gerais estão incluídas no Decreto nº 6.094/07, tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica, pautando-se em 28 diretrizes, as quais abrangem aspectos relacionados ao acesso e à permanência na escola, à organização do trabalho pedagógico, à formação e à carreira dos profissionais da educação, à gestão das escolas e das redes de ensino, entre outros. O Plano de Metas é uma política intergovernamental; foi proposta pelo governo federal e conta com sua intervenção na promoção e na implementação das ações, mas envolve, igualmente, com as mesmas funções, as redes estaduais e municipais de ensino, mediante a adesão dos respectivos poderes executivos.

No âmbito do Plano de Metas, estados e municípios elaboraram planos de ações articuladas (PAR) 2008-2011, na perspectiva de cumprimento das referidas diretrizes e, por consequência, da evolução positiva do Índice de Desenvolvimento da Educação básica (Ideb). Todos os municípios que aderiram ao Plano de Metas podiam elaborar o PAR 2008-2011, mas aqueles com Ideb abaixo da média nacional, chamados de *municípios prioritários*, receberam assistência técnica, por meio de profissionais que atuaram em acordos firmados entre o MEC e universidades ou outras instituições, para elaboração do PAR e para realizar o monitoramento da execução de suas ações. (FARENZENA, 2012, p. 11, grifos da autora).

Percebe-se, portanto, que para o MEC o grande objetivo do Plano de Metas é a Educação Básica de qualidade: “Investir na educação básica, significa investir na educação profissional, na educação superior e na educação a distância, porque todas estão ligadas direta ou indiretamente.” (BRASIL, 2008, p. 5). Para alcançar esse objetivo, o MEC reúne um grande número de programas, alguns já existentes, para a educação brasileira.

Meu estudo em relação ao PDE/Plano de Metas é voltado para o Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo apenas um dos instrumentos existentes e relatados aqui, apenas com uma síntese explicativa para uma maior visibilidade da amplitude da política educacional:

Quadro 2 – Programas e Instrumentos do PDE para a Educação Básica

<p>Cartilha de Mobilização: uma cartilha com dicas e práticas que podem melhorar o desempenho dos estudantes.</p>
<p>Fundeb: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação atende desde a creche até o Ensino Médio. O Fundeb substitui o Fundef.</p>
<p>Pró-Infância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil: o objetivo deste programa é promover progressivamente o acesso de crianças menores de seis anos a escolas de Educação Infantil. O programa assegura investimentos para as redes municipais e do Distrito Federal mediante apresentação de projetos para construção, reestruturação e melhoria da infraestrutura de creches e pré-escolas, além da aquisição de equipamentos.</p>
<p>Ensino Fundamental de nove anos: tem como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo na escola. Prevê que aos seis anos de idade a criança esteja no 1º ano do Ensino Fundamental e termine essa etapa da Educação Básica com 14 anos.</p>
<p>Provinha Brasil – Instrumento de avaliação não obrigatório para os municípios: tem o objetivo de verificar se os alunos da rede pública estão efetivamente sendo alfabetizados aos oito anos de idade.</p>
<p>Universidade Aberta do Brasil (UAB): tem como finalidade a educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública que ainda não tenham graduação. Oferece também curso a dirigentes, gestores e outros profissionais da Educação Básica pública.</p>
<p>Caminho da Escola: programa que auxilia a compra de transporte escolar para beneficiar os alunos da Educação Básica.</p>
<p>Novo Proinfo: tem como objetivo promover o uso das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica. Para isso, o programa equipa as escolas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, os entes federados devem oferecer a infraestrutura adequada.</p>
<p>Saúde da Escola: ações que visam a promover hábitos saudáveis entre os estudantes.</p>
<p>Plano de Ações Articuladas (PAR): constitui um planejamento multidimensional da política de educação que cada um dos 5.563 municípios do país deve fazer para um período de quatro anos, como parte do PDE.</p>
<p>Guia de Tecnologias: consiste em técnicas e práticas educacionais que tragam bons resultados em sala de aula e serão reunidas no Guia de Tecnologias para a Educação Básica. A intenção é que a publicação possa orientar gestores na hora de escolher métodos capazes de melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado.</p>
<p>Ideb: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o indicador que mede a qualidade da educação. A partir desse instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022.</p>
<p>Educacenso: sistema <i>on-line</i> que mantém um cadastro único e centralizado de escolas da rede pública e privada, docentes, auxiliares de Educação Infantil e estudantes.</p>
<p>Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência: alunos de cursos de licenciatura e pedagogia das universidades públicas receberão bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) para desenvolver projetos de educação nas escolas da rede pública.</p>

Observatório da Educação: tem como objetivo instituir e apoiar diferentes grupos de estudo para acompanhar as atividades e políticas educacionais do país.
Novo Brasil Alfabetizado: tem como objetivo universalizar a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais. A alfabetização de jovens e adultos passou a ser, prioritariamente, feita por professores das redes públicas, no turno oposto ao de suas atividades.
Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa: as olimpíadas de Português e Matemática são instrumentos pedagógicos compreendidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que objetivam ajudar a qualificar a educação brasileira.
Prova Brasil: avalia os alunos de 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano) do Ensino Fundamental nas escolas públicas urbanas com mais de 20 alunos.
Mais Educação: tem como objetivo ampliar o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede pública, instituindo aos poucos a educação integral.
Piso Nacional Salarial do Magistério: definição do piso salarial nacional para o magistério público.
Pró-funcionário – Curso técnico para a formação de funcionários da educação, em nível médio: é voltado para trabalhadores que exercem atividades técnicas e administrativas em escolas da rede pública da Educação Básica.
Proeja: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é dirigido aos jovens acima de 18 anos sem o Ensino Médio e sem formação profissional formal. No programa, eles podem fazer o Ensino Médio articulado à educação técnica, em cursos oferecidos pelos Cefets, escolas técnicas e escolas agrotécnicas federais.
E-TEC: visa a ofertar educação profissional e tecnológica a distância.
Projovem e Saberes da Terra: oferece formação equivalente ao Ensino Fundamental com qualificação profissional a jovens agricultores alfabetizados que estejam fora da escola.
Brasil Profissionalizado: programa de financiamento e assistência técnica do governo federal que busca ampliar e qualificar a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes estaduais de ensino.

Fonte: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

De acordo com Camini (2011, p. 160), o MEC assume a partir de 2007 uma nova postura em relação à responsabilidade entre os entes federados frente à educação básica no Brasil:

De acordo com a Constituição, a responsabilidade em assegurar a educação básica é prioritariamente dos estados e municípios; à União cabe ação supletiva. Ao propor o desenvolvimento do Plano de Ações Articuladas, o MEC estabelece, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, contrariando a lógica vigente no país desde as reformas do Estado ocorridas nos anos 1990.

A implementação dessa nova política educacional ocorre a partir da adesão ao Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, por parte dos estados,

dos municípios e do Distrito Federal, e a posterior elaboração dos seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Farenzena (2012, p. 12) destaca que o PAR se efetiva por adesão, mas é requisito para obter assistência voluntária da União, com prioridade às redes públicas e escolas de baixo Ideb:

O PAR é, atualmente, requisito para a assistência voluntária da União à educação básica das redes públicas estaduais e municipais. A previsão é que a assistência voluntária da União (que difere das transferências legais e automáticas) priorize as redes escolares públicas, ou escolas, com Ideb mais baixos e que se comprometam com as metas do Plano de Metas e com a consecução das ações do PAR. As prioridades, contudo, não restringem ao critério Ideb mais baixo, havendo ações de assistência do MEC que agrega ao Ideb outros critérios, ou que têm critérios que não incluem o Ideb, ou que podem ser acessadas por qualquer ente. A assistência técnica e financeira do MEC, que também se concretiza por meio da política Plano de Metas, faz parte do quadro prescritivo das responsabilidades e a diretrizes mais amplas de organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração.

A elaboração do PAR por parte dos estados, dos municípios e do Distrito Federal tem como mecanismo e suporte de preenchimento de dados o site do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), composto metodologicamente por etapas, iniciando pelo diagnóstico da situação educacional, orientado por quatro grandes dimensões:

- a) gestão educacional;
- b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio à escola;
- c) práticas pedagógicas e avaliação;
- d) infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Com base nesse diagnóstico, cada dimensão recebe pontuação dos seus indicadores, de acordo com critérios, classificando situações insatisfatórias ou inexistentes com pontuação 1 (um) e 2 (dois), gerando em caráter prioritário ações necessárias para qualificar os dados educacionais apresentados, através das seguintes informações, conforme site disponível do MEC:

- a) síntese por indicador (resultado detalhado da realização do diagnóstico);
- b) síntese da dimensão (resultado quantitativo da realização do diagnóstico);
- c) síntese do PAR (apresenta a relação de ações e subações selecionadas por cada estado ou município);
- d) termo de cooperação (apresenta a relação de ações e subações que contam com o apoio técnico do Ministério da Educação);

- e) liberação dos recursos: apresenta a relação de ações que geram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros.

Desta forma, após a aprovação do PAR e assinatura do termo de cooperação técnica entre o MEC, os estados, os municípios e o Distrito Federal, são realizadas anualmente as ações de assistência técnica e financeira que são aprovadas, tendo acompanhamento dos gestores, via internet, pelo Simec.

Para Farenzena (2012, p. 13) o Plano de Metas sinaliza quatro “inflexões na política de assistência técnica e financeira da União, entendida nos marcos das ações e relações intergovernamentais para o financiamento, a gestão e o planejamento”, assim definidos:

Primeiro, pela proposição de um planejamento e da execução de ações-padrão que articulam detalhadamente responsabilidades da União com os governos estaduais e/ou municipais. Segundo, pela disponibilização de um menu de ações e programas federais, quase todos do MEC, que podem ser conhecidos e acessados por secretarias, conselhos e escolas, dentro do quadro de ação de uma política, o que constitui práticas relativamente mais articuladas – tendo como referência sistemáticas anteriores –, tanto no que diz respeito às relações no interior do MEC quanto às relações do Ministério com estados e municípios. Terceiro, pela disponibilização de ações e programas de assistência do MEC para atender a toda a demanda prevista no PAR e nos processos subsequentes (termos de colaboração, convênios, termos de adesão, inscrições etc.). Quarto, pela disponibilização de ações e programas de assistência do MEC mais focalizados, com critérios explicitados de seleção dos beneficiários.

Farenzena (ibidem), no entanto, ressalta a importância de as assistências da União a estados e municípios ter qualidade para que “sejam capazes de suplementar as capacidades estaduais e municipais, bem como oferecer recursos técnicos e financeiros que tenham poder e efeito redistributivo”. A autora complementa chamando atenção para a importância de diferenciar assistência técnica e financeira:

A assistência técnica da União às redes estaduais e municipais de educação compreende, entre outros, a disponibilização de levantamentos, estudos, avaliações, exames, cursos, assessorias. No PAR, todas as ações de responsabilidade do MEC que não envolvem transferência de recursos financeiros são tratadas como fazendo parte da assistência técnica [...] são chamadas de ações de assistência financeira do MEC exclusivamente aquelas que envolvem repasse de recursos financeiros. (ibidem, p. 14).

Observa-se que o MEC, através dessa política educacional, se faz representar de forma mais efetiva junto aos municípios, que na sua maioria confirmam a adesão ao PDE/Plano de Metas/PAR, demonstrando avanços, mas ainda timidamente, como avalia Farenzena:

A trajetória mais recente da (re)distribuição dos gastos federais em educação básica é de uma evolução positiva no montante de recursos, nos critérios de repartição e inserção na coordenação federais, mas ainda bastante aquém de efetivar os objetivos traçados para as funções supletivas e redistributiva da União por meio de assistência técnica e financeira aos governos subnacionais. (FARENZENA, 2012, p. 14).

Camini (2011, p. 170-171) analisa a relação estabelecida do MEC com os municípios da seguinte forma:

Ao mesmo tempo em que o MEC descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio de fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos.

Camini ainda pondera se a relação entre os entes federados é a mais adequada na perspectiva democrática, afirmando: “parece que o caminho mais acertado é a manutenção do debate, buscando construir acordos pactuados com base em relações horizontais (sem subordinação), preservando-se a autonomia dos entes federados nessa construção.” (ibidem, p. 171).

A partir das autoras acima citadas, apesar das fragilidades apresentadas, percebe-se a nova postura do MEC na relação com os municípios, na medida em que descentraliza ações, com melhor distribuição dos recursos financeiros, usando critérios mais justos do que aqueles que historicamente existiam, estabelecendo assim a inovação no sistema de regulação das políticas educacionais locais.

No capítulo seguinte, será apresentado, através de um breve histórico, o município de Getúlio Vargas, cenário desta pesquisa e a trajetória da gestão democrática da RME a partir da década de 1990.

4 A TRAJETORIA DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA RME DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS: SABERES E FAZERES EDUCATIVOS¹²

Neste capítulo, abordarei o contexto do município de Getúlio Vargas, sua história e principalmente sua trajetória de construção da gestão democrática da RME, como particularidade do processo de análise da gestão educacional a partir da década de 1990.

4.1 Síntese do município de Getúlio Vargas e dados educacionais: 78 anos de história

As terras localizadas na região norte do estado do Rio Grande do Sul, pertencentes ao município de Passo Fundo – conhecida mais tarde como a Região do Alto Uruguai –, habitadas por índios, negros libertos e caboclos até o início do século XX, a partir desse período começa a ter sua singularidade no contexto capitalista, materializando-se a colonização, principalmente de origem europeia, assim como já ocorria em grande parte do Brasil.

Com o objetivo de colonizar o Povoado Erechim, sede do 8º Distrito de Passo Fundo, ocorreram as demarcações das terras em pequenas propriedades rurais. Inicialmente com doações de terras e posteriormente através de vendas aos imigrantes e/ou seus descendentes, oriundos das colônias velhas do estado, localizadas na região da Serra, dos vales dos rios dos Sinos, Caí, Taquari, efetivando-se o projeto de colonização do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) da época. Imigrantes e descendentes de diversas nacionalidades passaram a compor o perfil étnico da nova colônia, formada por russos, alemães, franceses, austríacos, poloneses, italianos, suecos, holandeses, romenos, tchecos, lituanos, entre outros.

A história da origem do município de Getúlio Vargas teve início quando o governo do estado do Rio Grande do Sul decretou, em 6 de outubro de 1908, a criação de uma nova colônia no município de Passo Fundo, localizada às margens da estrada de ferro em construção, nas proximidades ao Rio Uruguai. Essa colônia,

¹² *Saberes & Fazeres Educativos* é o título dado à revista anual elaborada pela RME de Getúlio Vargas desde 2002 e faz referência aos registros realizados do processo educativo da cidade e aos fóruns de educação do município.

então denominada Erechim, se desenvolveu com facilidade devido à sua boa localização, às fartas e produtivas terras e ao trabalho árduo dos colonizadores.

Em 1911, com a inauguração da Estação Férrea Erechim, as ligações para a capital, para as colônias velhas e para os outros estados foram estabelecidas. Com o trem, vieram mais imigrantes, na maioria italianos, alemães e poloneses, que formaram a base da população e da força de trabalho, possibilitando o desenvolvimentismo da região.

A partir de 1924, com o apoio da comunidade, um grupo de moradores levantou a bandeira de emancipação e, em 18 de dezembro de 1934, o governo federal decretou a criação do município de Getúlio Vargas. Ficaram ligados ao município os distritos de Erebango, Ipiranga, Floriano Peixoto e o bairro Estação, agora municípios que integram a região.

Atualmente, o município de Getúlio Vargas, com 78 anos de história completados em 2012, está localizado ao nordeste do Rio Grande do Sul, zona fisiográfica do Alto Uruguai, microrregião de Erechim e composto por três distritos: Getúlio Vargas, sua sede, Rio Toldo e Souza Ramos. A população é de 16.154 habitantes, sendo 14,2% da população residente no interior e a maioria da população vivendo na cidade, 85,8%, conforme dados da tabela abaixo:

Tabela 1 – Informações populacionais sobre o município de Getúlio Vargas

Localização e faixa etária da população do município de Getúlio Vargas									
População^a	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou Mais	Total
Urbana	2000	932	457	2.263	852	1.534	1.911	5.695	13.644
	2007	609	299	1.865	685	1.544	1.935	6.381	13.318
	2010	546	351	1.651	701	1.611	2.163	6.839	13.862
Rural	2000	133	31	419	100	305	446	1.432	2.866
	2007	101	55	336	129	236	311	1.392	2.560
	2010	71	52	249	112	207	266	1.335	2.292
Total	2000	1.065	488	2.682	952	1.839	2.357	7.127	16.510
	2007	710	354	2.201	814	1.780	2.246	7.773	15.878
	2010	617	403	1.900	813	1.818	2.429	8.174	16.154

PIB^b	IDH^c	IDI^d	Taxa de analfabetismo^e	
228.751	0.79	0.72	População de 10 a 15 anos	População de 15 anos ou mais
			1.20	5.80

Fontes: a) IBGE - Censo 2000 e 2010 e Contagem 2007; b) IBGE – 2008, a preços correntes (R\$ 1.000); c) Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000); d) Índice de Desenvolvimento da Infância (Unicef, 2004); e) IBGE – Censo Demográfico de 2000

O município de Getúlio Vargas limita-se ao norte por Erechim, Áurea e Centenário, ao sul pro Sertão, a leste por Floriano Peixoto e Charrua, e a oeste por Erebang e Estação. A ERS 135 e a ERS 475 são as principais vias de acesso a outros municípios. Getúlio Vargas está distante 350 km da capital do estado, Porto Alegre.

O município possui uma área de 286,04 km², com altitude média de 760 m, sendo o relevo predominante de planalto meridional, o clima subtropical, temperaturas médias que variam entre 14° a 19° C, tendo formação constante de geada no inverno e esporadicamente precipitação de neve. A vegetação é constituída por zona da mata e campos.

O setor agrícola ainda é a principal atividade econômica do município, formado por pequenos e médios agricultores. Destaca-se a produção de soja, milho, trigo e cevada. Na pecuária, merece destaque a criação de suínos, a produção de gados e ovinos para corte e a bacia leiteira, responsável pela geração de mais de 2,8 milhões de litros/ano.

A existência do Rio Abaúna, fator determinante para a origem do município, é responsável pelo bom abastecimento de água e evita inclusive racionamento em muitas situações de estiagem. Por sua vez, o rio é motivo de preocupação da população devido às inúmeras enchentes, causadas principalmente pelo desvio do seu leito original.

Getúlio Vargas e os municípios próximos, como Erebang e Erechim, enfrentam conflitos agrários entre agricultores e indígenas. Os índios caingangues, por meio de movimentos, conquistaram terras na região que no passado diziam lhes pertencer. Atualmente, os índios guaranis, acampados próximo à via férrea, reivindicam uma área de terra superior a quatro mil hectares, pertencente principalmente à localidade de Mato Preto. Reconhecido pela justiça, o laudo realizado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) passou a ser questionado pelos agricultores, conflitando com mais de 300 famílias de agricultores que afirmam, assim como os indígenas, possuir essas terras.

O setor industrial conta com muitas empresas instaladas na cidade, sendo a atividade que mais emprega mão de obra no município. Após fechamento de indústrias tradicionais, que geravam maior empregabilidade, como a Cervejaria Bavária e o Cortume Erê, merecem destaque a produção de vestuário e o ramo

metalúrgico, voltado para a fabricação de máquinas e equipamentos para a indústria de alimentos.

O fechamento da Cervejaria Bavária em 2002 foi um marco histórico que amarga fortemente a população getuliense. Inicialmente denominada Cervejaria e Maltaria da Serra, posteriormente Serramalte, a empresa com berço getuliense era orgulho dos munícipes pelo reconhecimento nacional da qualidade de seus produtos. Fruto de uma sociedade composta por getulienses e acionistas locais, a Cervejaria Serramalte, criada em 1959, era a principal empresa do município, responsável por boa parte da arrecadação de impostos municipais e com a maior empregabilidade da região, chegando a ter mais de 500 funcionários no auge de sua produção. Frente à imposição concorrencial do capitalismo, a Cervejaria Serramalte foi vendida à empresa Antártica em 1979, posteriormente denominada Bavária pela junção das marcas Brahma/Antártica, pertencente ao grupo Ambev¹³, na época sob comando da multinacional Molson, empresa canadense. Após dominar boa parte do mercado cervejeiro, a Ambev, por questões de logística e obviamente lucrativas, desconsiderou o histórico da fábrica e sua importância social, determinando seu fechamento em 2002, quando já estava com sua produção reduzida, deixando um enorme caos social. Logo após seu fechamento, ex-funcionários e dirigentes do Sindicato da Alimentação, numa ação desesperada, tentaram impedir, sem sucesso, a retirada das máquinas da empresa. Temendo uma desapropriação municipal, a direção da empresa determinou a danificação de parte do patrimônio que permaneceu, impedindo sua reutilização para o fabrico de cerveja, evitando uma possibilidade concorrencial na hipótese de alguma iniciativa de reabertura. O município sentiu drasticamente o fechamento da empresa, ocorrendo a redução da arrecadação de impostos e o aumento do desemprego, pois na época foram demitidos 153 funcionários, com o agravamento que as demissões já vinham ocorrendo gradativamente nos anos anteriores ao seu fechamento.

Atualmente, no município apresenta-se como destaque a metalúrgica Ampla, que amplia gradativamente o número de empregos, possuindo em torno de 300

¹³ A Companhia de Bebidas das Américas (Ambev) é uma empresa de capital aberto, produtora de bens de consumo do Brasil, tendo nascido da fusão entre a Antártica e a Brahma. Esta última era controlada pelos antigos donos do Banco Garantia. A Ambev domina boa parte do mercado de bebidas no Brasil, onde também produz e distribui a marca Stella Artois. A empresa tem licença para os produtos da Pepsi Co. no país. Foi eleita pelo Great Place to Work Institute (GPTW) como uma das cem melhores empresas para se trabalhar no Brasil, mesmo sendo uma das que mais respondem a processos trabalhistas, segundo o Ministério Público do Trabalho.

funcionários, fator importante considerando-se que o desemprego sempre foi preocupação dos munícipes.

A produção de cartões também é uma referência do setor industrial. Getúlio Vargas abriga a fábrica Intelcav, oitava maior fabricante de cartões bancários do mundo, que tem capacidade de produção de 15 milhões de cartões/mês e emprega mais de 300 funcionários. A participação do comércio na economia também é significativa. Getúlio Vargas conta com um grande número de estabelecimentos comerciais, que atuam em vários segmentos.

As atividades econômicas são organizadas na sua grande maioria por associações, de acordo com seus segmentos, destacando as que exercem maior influência sobre o município, devido a suas representatividades e forças econômicas ou políticas. Algumas delas são apresentadas abaixo:

- a) Associação Comercial, Cultural, Industrial, de Agropecuária e de Serviços (ACCIAS) – fundada em 1938, congrega todos os setores da economia e, atualmente, reúne mais de 150 empresas associadas;
- b) Câmara de Dirigentes Lojistas de Getúlio Vargas (CDL) – tem em seu quadro de associados 145 comerciantes atuantes na cidade;
- c) Sindicato Rural – atua na defesa e no crescimento do setor agropecuário, principalmente o agronegócio;
- d) Sindicato Unificado dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Sutraf) – é voltado estrategicamente para atender os pequenos agricultores e para fortalecer e desenvolver a produção primária e a agricultura familiar.

As lideranças mais expressivas do município, ligadas ao setor econômico ou político, de alguma forma estão relacionadas a essas entidades, exercendo poder decisório em muitos momentos importantes na história do município.

No campo político, de certa forma essa relação foi quebrada nos governos do prefeito Dino Giaretta, da Frente Popular (PT/PSB, no primeiro mandato, e PT/PCdoB, no segundo), com a implementação do Orçamento Participativo no município, sendo as prioridades eleitas pela população, nas reuniões realizadas em todos os bairros e comunidades do interior.

Antes de a Frente Popular assumir a administração do município em 2000, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, as forças políticas existentes eram caracterizadas pela bipolarização entre os dois partidos políticos mais expressivos do município: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, antigo MDB) e

o Partido Democrático Social (PDS, antigo Arena), posteriormente denominado Partido Progressista Brasileiro (PPB), que se alternavam no poder municipal, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Prefeitos municipais e coligações partidárias, de 1985 a 2012

Período	Prefeitos municipais e coligações partidárias
1º/1/1985 a 31/12/1988	Julio Jorge Oleksinski (PMDB)
1º/1/1989 a 31/12/1992	Milton Enio Serafini (PDS)
1º/1/1993 a 31/12/1996	Aldino Beledelli (PMDB)
1º/1/1997 a 31/12/2000	Darcy José Peruzzolo (PPB e PSDB)
1º/1/2001 a 31/12/2004	Dino Giaretta (PT, coligação com PSB)
1º/1/2005 a 31/12/2008	Dino Giaretta (PT, coligação com PCdoB)
1º/1/2009 a 31/12/2012	Pedro Paulo Prezzotto (DEM, PP, PTB, PDT, PPS, PSDB)

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral (TRE)

Na gestão 2009-2012, o prefeito Pedro Paulo Prezzotto, do Partido Democratas (DEM), representou a força política da antiga Arena, do PDS, do PFL e do PPB, além das coligações existentes com PP, PTB, PDT, PPS, PSDB, tendo como seus principais interlocutores, conselhos municipais, entre outros, como a ACCIAS e a CDL, não ocorrendo a continuidade do Orçamento Participativo como forma de democratização e participação.

Segundo os dados do IBGE, o PIB do município é de R\$ 204.193.000,00 (2007) e o PIB per capita é R\$ 12.793,00, o maior já registrado no município. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹⁴, conforme dados da ONU (2000), é de 0.790, considerado de médio desenvolvimento humano. A expectativa de vida dos cidadãos getulienses é de 71,30 anos.

¹⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança média de vida, natalidade e outros fatores. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população.

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (1991 e 2000)

	1991	2000
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,731	0,790
Educação	0,836	0,894
Longevidade	0,710	0,713
Renda	0,648	0,704

Fonte: IBGE

Quanto ao histórico educacional do município, registra-se que em 1988 a Rede Municipal de Ensino era constituída por 75 escolas, 1.362 alunos, 111 professores atuando diretamente nas escolas e 39 professores cedidos. Nos anos seguintes, após emancipação de alguns distritos que pertenciam ao município, esses números reduziram para 45 escolas que atendiam alunos de pré a 5ª série, sendo quatro escolas na zona urbana com 675 alunos e 41 escolas na zona rural com 495 alunos, totalizando 1.170 alunos.

Desde o início das emancipações dos distritos de Ipiranga do Sul (1987), Erebangó (1988), Estação (1988), Charrua (1992) e Floriano Peixoto (1996), foram 45 escolas transferidas, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Escolas da rede municipal de educação de Getúlio Vargas com 1º grau incompleto, que passaram para outro município (1987 a 1997)

Município	Número de escolas
Charrua	2
Erebangó	11
Estação	7
Ipiranga do Sul	11
Floriano Peixoto	14
Total	45

Fonte: Spanhol (2008)

Esse cenário está relacionado às mudanças sociais e políticas ocorridas nas décadas seguintes que revelam as transformações ocorridas no campo educacional, principalmente no número de escolas urbanas e rurais, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 – Número de escolas municipais na zona rural e urbana de Getúlio Vargas (1991 a 2011)

Ano	Escolas rurais	Escolas urbanas	Total
1991	41	4	45
1992	40	5	45
1993	41	4	45
1994	26	4	30
1995	24	5	29
1996	21	5	26
1997	7	5	12
1998	5	5	10
1999	5	4	9
2000	3	4	7
2001	3	4	7
2002	2	4	6
2003	1	4	6
2004	1	4	5
2005	1	4	5
2006	1	4	5
2007	1	4	5
2008	1	4	5
2009	-	4	4
2010	-	5	5
2011	-	5	5

Fonte: SMECD

Registra-se nos dados apresentados a alta taxa de extinção do número de escolas municipais, principalmente as pertencentes à zona rural. Tais escolas são hoje inexistentes, devido à política de nucleação¹⁵ de escolas públicas adotada no Rio Grande do Sul no Governo Collares, em 1993, tendo a adesão do município de Getúlio Vargas. Em decorrência dessa política, observa-se a redução de 15 escolas pertencentes à zona rural do ano de 1993 para 1994 e o decréscimo gradativo nos anos seguintes, conforme ocorria a redução das matrículas nas escolas.

No ano de 1997, percebe-se a redução de mais 14 escolas rurais, em razão da emancipação do distrito de Floriano Peixoto, ocorrida em 28 de dezembro de

¹⁵ Nucleação: sistema de convergência de escolas pequenas de classes multisseriadas para uma escola maior, seriada.

1995, sendo transferidas ao novo município. Com a redução gradativa do número de alunos na zona rural, o fechamento de escolas também foi gradativo, fechando em 2009 a última escola municipal da zona rural.

É importante destacar, ainda conforme a política de nucleação no início da década de 1990, o acordo firmado entre o estado do RS e a Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas, de permanência de duas escolas rurais estaduais de Ensino Fundamental completo como núcleos, as chamadas escolas nucleadas. Localizadas nos distritos de Souza Ramos e Rio Toldo, essas duas escolas receberam a maior parte dos alunos que pertenciam às escolas então fechadas; outra parte dos alunos dessas escolas, conforme a localização de suas residências, foi destinada às escolas urbanas, sendo os estudantes contemplados com a política do transporte escolar. Os dados impactantes de fechamentos ou transferências das 41 escolas rurais merecem uma análise e algumas considerações importantes.

Inicialmente, convém destacar que a diminuição da população rural em muitas comunidades rurais e, conseqüentemente, a redução do número de alunos nas escolas dessas comunidades estavam associadas à política agrícola no país. Esse processo é decorrente da afirmação do sistema capitalista, em que é evidente a exploração da terra como visão meramente lucrativa e especulativa, inexistindo uma política para o campo que possibilitasse a permanência dos agricultores, especialmente os pequenos, no meio rural. Ocorreu o contrário, o êxodo rural e a concentração de terras nas mãos de grandes proprietários, conforme Bernardo Fernandes afirma:

O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (2006, p. 28).

Considerando a inexistência de uma política educacional para o campo na visão acima citada por Fernandes, a lógica adotada no país será de racionalização dos custos, amenização dos efeitos negativos das classes multisseriadas e das precariedades das escolas rurais existentes no Brasil, de acordo com Vendramini:

A nucleação escolar refere-se ao processo de agrupamento de escolas do campo e tem como projeto racionalizar a estrutura e a organização das pequenas escolas, que contam com reduzido número de alunos e diminuir o

número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98). (VENDRAMINI, 2004, p. 162).

Esses argumentos foram utilizados por muitos gestores municipais para provar que as nucleações das escolas rurais eram viáveis, associados à política de transporte escolar que beneficiaria os estudantes para facilitar o acesso às escolas, considerando que as prefeituras municipais seriam contempladas com os veículos necessários para a realização do transporte.

Levinski (2008) destaca as justificativas utilizadas na época pelo município de Getúlio Vargas para que se efetivasse a nucleação das escolas públicas rurais. Tais justificativas estão contidas no registro do livro de Ata da SMEC nº 27/93, referente às discussões realizadas nas reuniões sobre a implementação da nova política nas comunidades rurais do município. A autora registra os argumentos utilizados:

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; melhor qualidade de ensino para os alunos. (ibidem, p. 75).

Levinski complementa, registrando a reação das comunidades frente ao assunto:

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. (ibidem, p. 75).

Os efeitos negativos da política de nucleação e do transporte escolar foram sentidos com o passar do tempo, devido à desarticulação das comunidades rurais que se reuniam em função das escolas. Contribuiu também para dificultar a viabilidade de desenvolver uma política municipal de educação voltada para o campo. Para os gestores municipais e as prefeituras, a situação financeira foi se agravando devido ao alto custo do transporte escolar da rede estadual, as despesas com combustíveis e motoristas, agravadas ainda mais pelo não repasse financeiro

por parte do estado ao município, frente ao custo aluno da rede estadual. Sobre esse assunto, Pergher registrou a seguinte afirmação:

A nucleação forçou uma integração de ações entre Estado e Município, que inicialmente foram aceitas pelo Município, pois lhe convinham. Exemplo disso foi o recebimento de veículos novos doados pelo Estado. Com o passar dos anos, contudo, e com a depreciação dos veículos e aumentos de despesas geradas pelo transporte escolar, o Município não se sentiu mais beneficiado por esta política, vindo a reivindicar, em conjunto com os demais municípios, soluções do governo do Estado pela situação de *déficit* gerada pelo transporte escolar. (2007, p. 107).

Munarin (2006, p. 24) contribui com uma reflexão quanto a esta problemática em nível nacional:

A política de transporte escolar, bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizadas.

Esse impasse do custo/aluno do transporte escolar, assumido pela prefeitura municipal de Getúlio Vargas, visto que mais de 70% dos alunos transportados pertencem à rede estadual, já foi motivo inclusive de ação judicial e de não renovação de contrato com o governo do estado do RS, porque os valores repassados eram insignificantes frente ao custo real.

É importante destacar, conforme a tabela apresentada abaixo, que se pode observar, nos 76 anos de história do município, a enorme redução populacional e de área em km², o que justifica, em parte, o processo de urbanização. Essa redução de área significa 76,37% da área total existente na época da emancipação e redução de quase 50% de sua população, considerando que, desse total populacional (16.154 habitantes), 85,8% atualmente residem na zona urbana.

Tabela 5 – Área e população do município de Getúlio Vargas (1934-2010)

	1934	1955	1988	1996	2010
Área em km²	1.215	955	472	302	287
População	30.000	26.770	20.042	16.600	16.154

Fonte: Pergher (2007) e IBGE

Esse conjunto de elementos citados contribuiu para o fechamento das escolas públicas municipais apontadas na Tabela 4, destacando a política de nucleação como a mais determinante, pois representou mais de 50% das referidas escolas.

Em entrevista sobre possíveis limitações e/ou contradições desse processo existente, Cleonice Forlin (2013), secretária municipal de educação de 1993 a 1996, enfatiza, frente à realidade que se apresentava, as suas angústias em relação às decisões tomadas em seu governo quanto ao transporte escolar e à nucleação das escolas:

Nessa questão da nucleação, eu mesmo estava dividida, porque, se nós queríamos conhecer a realidade do aluno, a sua comunidade, onde ele vivia, de repente nós iríamos fechar as escolas nas comunidades e levaríamos [os alunos] para outro local. A comunidade em si, sem a escola, ela praticamente deixaria de existir, perderia a referência. Mas com a preocupação que se nós colocássemos o transporte escolar, as crianças com 10 anos, que já estavam fora da sala de aula, ao terminar a quarta série, eu sabia que estas crianças voltariam a estudar, que não tinham mais como estudar [devido à distância e às condições financeiras das famílias] [...] e a nucleação se deu porque nós já estávamos com um número bastante reduzido de alunos nas escolas, o professor dava aula para quatro séries, e como nós queríamos mexer na questão da qualidade de ensino, nós achávamos que se a criança tivesse um professor, por série, essa criança aprenderia muito mais. Então, aliada ao processo, para nós a nucleação parecia que nos ajudaria. (FORLIN, 2013).

Cleonice Forlin destaca como outra justificativa a favor das nucleações o fato de que o município ainda possuía o distrito de Floriano Peixoto (atualmente emancipado) e muitas das comunidades existentes nesse distrito estavam distantes da sede e eram de difícil acesso, contribuindo para que os alunos que concluíam a quarta série não se deslocassem à sede para estudar nas séries subsequentes.

O histórico de mais de duas décadas dos dados educacionais da tabela a seguir fornece parâmetros para análises das mudanças ocorridas na Rede Municipal de Ensino:

Tabela 6 – Número de professores, titulação, número de alunos, índice de repetência e evasão (1991-2011)

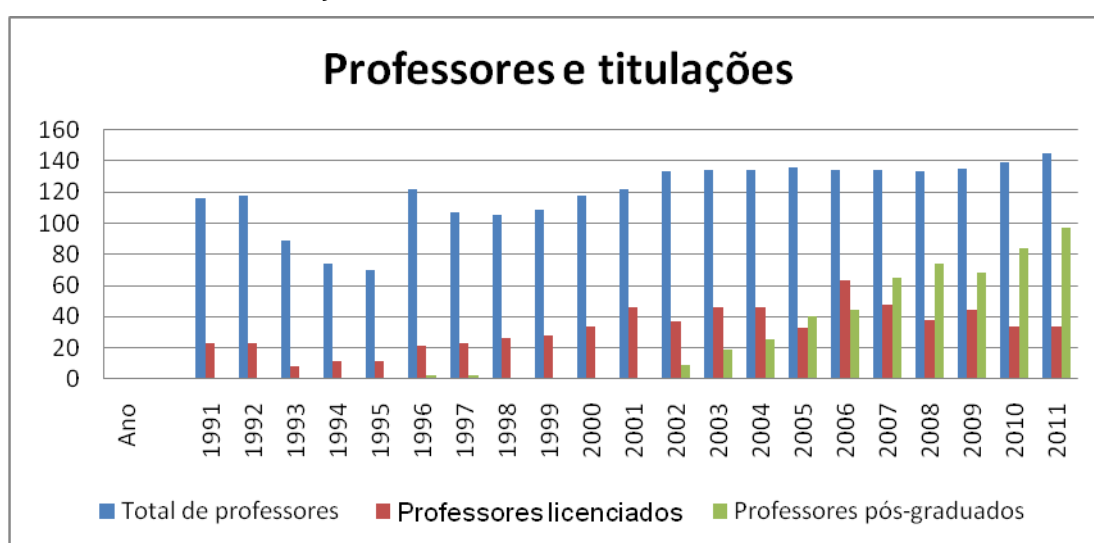
Ano	Professores	Professores licenciados	Professores pós-graduados	Alunos Ens. Fund. Mat. Efetiva	Índice de repetência (Ens. Fund.) (%)	Índice de evasão (Ens. Fund.) (%)
1991	116	23	-	946	16	5.7
1992	118	23	-	989	18.2	5.8
1993	89	8	-	1.069	13.5	2.7
1994	74	11	-	843	9.1	3.4
1995	70	11	-	797	9.6	5.2
1996	122	21	2	720	11.3	3.6
1997	107	23	2	633	12.6	2.3
1998	105	26	-	638	13.3	2.9
1999	109	28	-	680	14.2	2.0
2000	118	34	-	709	11.8	1.3
2001	122	46	-	760	14	1.2
2002	133	37	9	788	12.1	0.6
2003	134	46	19	712	12.2	2.1
2004	134	46	25	690	10.4	1.1
2005	136	33	40	700	12.5	0.1
2006	134	63	44	758	12.4	0.7
2007	134	48	65	719	11.5	0.8
2008	133	38	74	710	15.3	0.8
2009	135	44	68	678	9.35	2.1
2010	139	34	84	686	12.6	1.8
2011	145	34	97	718	8.14	1.4

Fonte: SMECD

A tabela acima demonstra uma série de informações do ano de 1991 a 2011 que contribuem para a compreensão do processo da RME, referente ao número de professores, titulações, número de alunos, índice de repetência e evasão escolar. O rendimento dos alunos do Ensino Fundamental desse período demonstra redução nos índices de repetência e evasão, se comparado aos anos anteriores e ao processo iniciado em 1993, mas com frequentes oscilações. A média do índice de repetência de 1993 a 2011 é de 11,86%, considerado um percentual que ainda exige metas para superação de deficiências. Comparativamente, conforme dados do IBGE de 2010, o índice de repetência no Ensino Fundamental das escolas públicas do RS foi de 14,2%, sendo que para a rede estadual esse percentual sobe para 17%.

Referente às titulações dos professores durante o período citado, observa-se o aumento gradativo de profissionais licenciados e com pós-graduação, tendo atualmente 97 pós-graduados e 34 com licenciaturas, do total de 145 professores. O ano de 2006 é o mais expressivo de professores que obtiveram a titulação de licenciatura, devido a uma parceria entre prefeitura municipal e a Universidade de Passo Fundo, oportunizando a formação de uma turma de pedagogia no próprio município de Getúlio Vargas, na modalidade de extensão da referida universidade.

Gráfico 1 – Professores e titulações 1991 a 2011 da RME



Fonte: SMECD

O plano de carreira do magistério público municipal garante a legalização de um terço da carga horária das 20 horas semanais para o planejamento aos professores, 45 dias de férias remuneradas, progressão na carreira por níveis de titulação com melhorias salariais. Atualmente, os professores recebem o equivalente ao piso nacional do magistério, correspondente ao nível 1, assuntos estes que serão retomados no próximo subcapítulo.

O município de Getúlio Vargas, apesar de sua arrecadação não ser muito expressiva, proveniente principalmente de transferência de recursos, tem realizado significativos investimentos na educação municipal. Conforme legislação municipal, o percentual de gastos da receita de impostos e transferência para educação é de 25%, mas o investimento tem sido superior a esses percentuais nos últimos 12 anos, média de 32,23%, conforme tabela abaixo:

Tabela 7 – Percentuais de investimento em educação na RME de Getúlio Vargas (2000-2011)

Ano	%
2000	33,26
2001	31,69
2002	36,18
2003	34,00
2004	32,38
2005	32,57
2006	34,05
2007	32,58
2008	30,75
2009	31,23
2010	29,13
2011	28,95
Média	32,23

Fonte: Secretaria Municipal da Fazenda, setor contábil (2013)

Atualmente Getúlio Vargas, conta com seis escolas municipais, sendo duas de Ensino Fundamental completo, duas de Ensino Fundamental até o sexto ano e duas de Educação Infantil¹⁶. Há seis escolas públicas estaduais, sendo que apenas uma oferece Ensino Médio. No ensino privado, o município possui duas escolas de educação infantil, uma escola de Ensino Fundamental e Médio e uma faculdade particular.

Referente ao ano de 2011, a rede municipal, conforme dados dos boletins estatísticos da SMECD, registrou a existência de 212 alunos efetivos na Educação Infantil e 802 alunos efetivos no Ensino Fundamental e, destes, 94 alunos da EJA do Ensino Fundamental nas séries finais, chamadas de totalidades.

A taxa de analfabetismo, de acordo com dados do IBGE registrados em 2010, era de 4,1%, totalizando 545 pessoas de 15 anos de idade ou mais que não sabem ler e escrever, sendo 320 pessoas acima de 60 anos de idade. A taxa de analfabetismo, da faixa etária que de 10 a 15 anos incompletos, é de 1,20%.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador educacional do MEC, revela um rendimento satisfatório das escolas públicas municipais de Getúlio Vargas em relação às metas projetadas pelo governo federal, conforme tabelas seguintes, referentes os anos de 2005 a 2009.

¹⁶ A Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli foi inaugurada no ano de 2013, construída com recursos federais e próprios. A necessidade de ampliação no atendimento à demanda da Educação Infantil foi apresentada como meta pelo PDE/Plano de Metas/PAR em 2008.

Tabela 8 – Ideb da soma das escolas públicas municipais: 4ª série/5º ano (2005 a 2009)

Município	Ideb observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Getúlio Vargas	4.2	4.6	4.8	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.4

Fonte: Ideb

Tabela 9 – Ideb por escolas públicas municipais: 4ª série/5º ano (2005 a 2009)

Escola	Ideb observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Esc. Mun. Ens. Fun. Cônego Stanislau Olejnik		3.5			3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4
Esc. Mun. Ens. Fun. Antonio Zambrzycki	4.9	4.9	5.6	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9
Esc. Mun. Ens. Fun. Pedro Herrerias	3.9	5.0	4.4	4.0	4.3	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1

Fonte: Ideb

Tabela 10 – Ideb da soma das escolas públicas municipais: 8ª série/9º ano (2005 a 2009)

Município	Ideb observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Getúlio Vargas		4.5	5.2		4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1

Fonte: Ideb

Tabela 11 – Ideb por escolas públicas municipais: 8ª série/9º ano (2005 a 2009)

Escola	Ideb observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Esc. Mun. Ens. Fun. Antonio Zambrzycki		4.4	5.2		4.5	4.7	5.0	5.4	5.6	5.8	6.1
Esc. Mun. Ens. Fun. Pedro Herrerias		4.3			4.4	4.6	4.9	5.3	5.5	5.7	6.0

Fonte: Ideb

Além das escolas municipais, existem outras instituições e projetos que recebem recursos públicos e/ou cedência de profissionais da educação fornecidos pela administração municipal: Escola Especial da APAE; Entidade Assistencial Nossa Senhora da Salete, uma instituição filantrópica, conhecida como Lar da Menina; Programa AABB Comunidade, que atende alunos no turno inverso da escola com atividades recreativas, esportivas, culturais e de acompanhamento escolar, em parceria com a Fundação Banco do Brasil. Outros dois órgãos, entidades, projetos e programas estão diretamente ligados à Secretaria de Educação: a Biblioteca Pública e o Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando (NIAE).

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) de Getúlio Vargas é composta atualmente pelos seguintes departamentos: Departamento de Ensino, Departamento Cultural (incluída neste a Biblioteca Pública Municipal) e Departamento do Desporto e Lazer. Conta com os setores de Orientação Pedagógica, Secretaria e Administrativo, Merenda Escolar e Transporte Escolar.

As reuniões pedagógicas e administrativas nas escolas e os encontros gerais com toda a RME ocorrem mensalmente durante o ano letivo, com algumas exceções, e anualmente ocorrem os fóruns municipal, regional e nacional de educação. No ano de 2011, realizaram-se o XVI Fórum Municipal de Educação, o XIII Fórum Regional de Educação e o XII Fórum Nacional de Educação, tornando-se uma referência educacional na região. Além da participação dos professores municipais, isentos do pagamento nas inscrições, é aberto, com inscrições pagas, a demais participantes interessados.

Os fóruns de educação têm por enfoque as temáticas importantes de interesse da rede, referem-se à formação continuada do processo educacional municipal, questões educacionais atuais, intensificando-se nas socializações com outras práticas educacionais em construção, de caráter democrático e emancipatório, considerando as sugestões dos participantes através das avaliações realizadas. Ocorrem através de conferências, minicursos, relatos de práxis, artigos, trabalhos e apresentações artístico-culturais, fortalecendo e legitimando processos educativos locais. A programação não tem plenárias decisórias, e sim formativas, que posteriormente são aprofundadas nos encontros gerais, de polos, nos grupos dinamizadores e conselhos. Assim como os professores da rede participam da construção dos fóruns, também avaliam posteriormente toda a programação, bem como realizam os alinhavos significativos para a continuidade do processo educativo.

A cidade como um todo se envolve na realização dos fóruns, através da recepção aos inscritos e convidados de outros municípios; promoções nas hospedagens e alimentação; espaços destinados às entidades locais que socializam práticas e participam de parte da programação, que em média tem a duração de três dias de atividades; cobertura e realização de entrevistas com os palestrantes convidados nos meios de comunicação locais e regionais.

Retomarei esse assunto no decorrer da dissertação, mas posso afirmar que, de modo geral, as escolas municipais encontram-se em bom estado de conservação, com sistema de informatização, laboratórios de informática com internet, atendimento por escola no Espaço de Apoio Pedagógico (EAP) no turno inverso e do Núcleo de Atendimento ao Educando (NIAE) para alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Algumas das escolas necessitam de quadras esportivas, ampliações, laboratório de ciências e refeitórios. Legislações municipais preveem escolha direta para eleições de diretores, vices-diretores, coordenação pedagógica e conselhos escolares.

As fotos a seguir ilustram as seis escolas municipais.

Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki



Fonte: o autor (2013)

Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro



Fonte: o autor (2013)

Figura 3 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Stanislau Olejnik



Fonte: o autor (2013)

Figura 4 – Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik



Fonte: o autor (2013)

Figura 5 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias



Fonte: o autor (2013)

Figura 6 – Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli



Fonte: à esquerda e ao centro, o autor (2013); à direita, fornecida pela instituição (2013)

4.2 A trajetória da gestão democrática da educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas (1993-2011)

Neste subcapítulo, apresento a trajetória educacional da RME de Getúlio Vargas no período estabelecido de estudo, de 1993 a 2011, considerando os principais aspectos do processo em construção, com ênfase na gestão democrática, através de análises documentais, entrevistas e observação participante. Enfatizo que as entrevistas foram realizadas com representantes da SMECD das cinco administrações municipais, com integrantes das duas maiores escolas municipais da RME de Getúlio Vargas e com representantes da equipe local do PDE/Plano de Metas/PAR. Destaco novamente que as dissertações e teses¹⁷ existentes sobre a RME de Getúlio Vargas são importantes leituras para maior compreensão do processo como um todo.

¹⁷ Enricone (2003), Pergher (2007), Levinski (2008) e Bordignon (2008).

4.2.1 Gestão Municipal de 1993 a 1996: início do Projeto Político-Pedagógico

Primeiramente, entendo ser necessário contextualizar o período que antecede o processo iniciado em 1993 para melhor compreensão do cenário em que a RME estava inserida antes da tomada de decisão por uma nova proposta educacional, abordando o modelo educacional existente. O detalhamento dessa gestão aqui apresentado, para além dos aspectos da gestão democrática, é importante para compreender a história da RME que deu início ao processo em estudo.

Até o começo da década de 1990, conforme registros do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (GETÚLIO VARGAS, 1996c)¹⁸, a Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas vivenciava, na maior parte de suas práticas, um modelo de gestão educacional centralizador e de subordinação:

O início desta década caracterizava-se ainda por treinamentos. Os professores eram subestimados na sua capacidade de pensar, e atrelados a direções de escola e dependentes das decisões da SME, e os alunos, por sua vez, pouco participavam ou eram sujeitos construtores de conhecimento, devido ao entendimento da pedagogia do período, que era caracterizada como diretiva. A pedagogia diretiva (modelo empirista) como explica Levinski e Enricone, a partir de Becker, define “O professor é fonte do saber, controlador e avaliador do conhecimento, e o aluno, passivamente, deve progredir de forma quantitativa e contínua.” (2003, p.30). As práticas educacionais, orientadas pelo senso comum, caracterizavam-se por ações fragmentadas e não buscavam a construção solidária e coletiva. Os índices de reprovação na rede pública eram significativos e precisavam ser superados com qualidade. Era necessário romper com a pedagogia diretiva que estava cristalizada e construir o saber a partir da realidade e experiências dos sujeitos. (GETÚLIO VARGAS, 2006).

O modelo educacional existente nesta época em Getúlio Vargas, caracterizado como tecnicista é assim descrito:

A Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas carrega heranças de uma educação tradicional tecnicista. Planos de ensino iguais para todos, desconsiderando toda a trajetória histórica e a diversidade dos grupos, provas finais homogêneas, treinamentos para professores com ênfase a metodologias, visitas com caráter fiscalizador e controlador, relação autoritária (SME sabe e manda, professores não sabem e obedecem). Estes, entre outros aspectos, ilustram a concepção de educação, mundo e homem que embasa a ação de tal órgão histórico. (GETÚLIO VARGAS, 1996c).

¹⁸ No ano de 1993, a Rede Municipal de Ensino optou por construir um projeto político-pedagógico que levasse em conta a prática pedagógica dos professores e comunidades escolares, ancorado em princípios fundantes, como a participação e o diálogo. (GETÚLIO VARGAS, 1996c).

Ao ingressar na RME de Getúlio Vargas, em 1991, reafirmo a existência deste modelo existente na época, através da experiência vivida, inicialmente em uma escola do interior, multisseriada, e posteriormente em escolas urbanas. De modo geral, imperava uma visão da pedagogia diretiva, em que o professor era o detentor do saber, com perfil avaliador e controlador, considerando que as avaliações, basicamente através de provas, eram reproduções do conhecimento do professor. A maioria das práticas educacionais era feita de ações fragmentadas, de senso comum, sendo os professores e alunos condicionados à obediência das regras estabelecidas, supervisionados periodicamente por supervisores da Secretaria Municipal de Educação.

Os índices de reprovação na rede pública eram elevados; por exemplo, no ano de 1990 o percentual de reprovação na primeira série foi de 35%, conforme dados dos boletins estatísticos da SMEC. Já havia uma cultura de senso comum da naturalização das referidas reprovações, sendo que os pensamentos contrários eram silenciados, pois não cabia aos professores questionar a metodologia adotada, e sim a tarefa de executá-la conforme determinação. As poucas reuniões realizadas com os professores destinavam-se apenas ao repasse de avisos e orientações a serem cumpridas.

As reclamações e os descontentamentos, contrários a esta pedagogia diretiva, ocorriam nos bastidores e na informalidade, somente sendo oficializados em 1993, quando os professores tiveram oportunidade de avaliar o ensino-aprendizagem da rede, elencando coletivamente pontos positivos e negativos, bem como propostas para a superação das problematizações elencadas, como veremos no decorrer deste capítulo.

Mudanças significativas começaram a ocorrer na administração municipal 1993-1996, do prefeito Aldino Beledelli (PMDB), mas por iniciativa da então secretária municipal de educação, Cleonice Forlin (PMDB), que ousou buscar uma educação diferenciada, mais participativa e democrática. Méritos à sua iniciativa, bem como da assessora técnico-pedagógica, professora Eliara Zavieruka Levinski, residente em Passo Fundo, com vínculo na Universidade de Passo Fundo (UPF) e natural de Getúlio Vargas, que aceitou o convite de desenvolver tal assessoria pelo “carinho” que sempre teve pela cidade e por acreditar que “a gestão democrática implica em assumir um projeto que privilegia o diálogo, que descentraliza o poder, que rompe com a dicotomia entre os que pensam e os que executam” (LEVINSKI,

2008, p. 14), contribuindo de forma muito significativa para mudanças estruturantes na SME e na RME.

A iniciativa por mudanças foi da equipe gestora liderada por Cleonice Forlin e coordenada por Eliara Zavieruka Levinski, mas em acordo com os segmentos da comunidade escolar, pois os princípios adotados e a metodologia utilizada não eram de imposições de ideias, mas de construção coletiva, tornando todos os envolvidos sujeitos do processo. Conforme entrevista realizada com a professora Cleonice Forlin¹⁹, a educação no município de Getúlio Vargas se apresentava da seguinte forma, ao assumir:

No nosso entender, a educação [da RME] era uma repetição, ela se repetia ano após ano, o mundo estava mudando, as coisas estavam mudando, eram novas filosofias, novas propostas e nós continuávamos [parados no tempo]. A parte pedagógica era fiscalizadora e a parte administrativa era o que provia o salário, a merenda, e era isso. E nós queríamos colocar o administrativo a serviço do pedagógico, e o que acontecia era o contrário, o pedagógico estava a serviço do administrativo. (FORLIN, 2013).

A professora Marta Kosloski (2013), coordenadora pedagógica da gestão 1993-1996, ressalta em entrevista realizada a importância, nesta caminhada em Getúlio Vargas, da “perspectiva de processo como o grande avanço e o ponto nevrálgico na gestão democrática e na educação da RME” e relembra igualmente o início desse processo:

Em 1993, quando iniciei o trabalho de gestão junto à equipe na RME de Getúlio Vargas, partimos do pressuposto de que a comunidade escolar estava descontente com a educação tradicional que vinha sendo desenvolvida ao longo dos anos. Lembro bem que reunimos o grupo de professores inicialmente somente para escutá-los de como enxergavam a educação e quais os anseios em relação ao ideal, aquilo que se almejava em termos educacionais na época. Depois essa escuta foi ampliada para todas as comunidades, pais, alunos, lideranças, enfim todos os sujeitos envolvidos. (KOSLOSKI, 2013).

O encontro pedagógico referido por Marta Kosloski foi realizado no dia 26 de março de 1993, convocado pela SMEC, com objetivo de avaliar a educação

¹⁹ As entrevistas realizadas para este trabalho serão apresentadas com uma formatação diferenciada, para não serem confundidas com as citações de textos do referencial teórico. A lista completa dos entrevistados, com as informações de seus cargos e das datas de realização das entrevistas, pode ser encontrada no Apêndice A desta dissertação.

desenvolvida no município. Esse encontro estava sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação e da assessora técnico-pedagógica, professora Eliara Zavieruka Levinski.

A metodologia utilizada neste encontro se deu inicialmente em debates de pequenos grupos, posteriormente socializados no grande grupo, inclusive com exposições de cartazes dos registros debatidos, estruturados em pontos positivos, negativos e propostas. Também participante desse encontro, observei os temores entre colegas professores, pois havia preocupação de possíveis retaliações por críticas realizadas devido à existência da cultura da não participação e por não se ter clareza ainda das reais intenções da nova equipe da SME. Por outro lado, observei esperança entre os colegas, que não perderam a oportunidade de expressar os seus pensamentos, sempre silenciados pelo sistema, ocorrendo um sentimento de responsabilidade e comprometimento dos encaminhamentos realizados.

Essa reunião é considerada o marco inicial de um novo processo educacional, em que professores e SMEC decidem coletivamente a busca de mudanças estruturais na RME. Os pontos positivos e negativos, as propostas e o referido encontro aqui apresentado de forma sistematizada baseiam-se no relatório da SMEC de 1996, fruto desse encontro pedagógico.

Esses pontos positivos estavam relacionados mais às questões gerais da educação, tais como: a acolhida dos profissionais da SMEC e o interesse em ajudar os professores; pessoas capacitadas para orientar; professor específico para aulas de Educação Física nas escolas urbanas; pagamento de salário em dia; destinação de material escolar para os alunos; realização de concursos públicos; cursos e reuniões; promoção de excursões para professores e alunos; e os sistemas de avaliações bimestrais.

Já os aspectos negativos, por sua vez, bem mais expressivos que os pontos positivos, revelaram o grande desejo de mudanças necessárias para qualificar a educação pública municipal. Esses aspectos se referiam principalmente ao modelo de avaliação, que não condizia com a realidade do aluno; materiais didáticos desatualizados e escassos; profissionais atuando sem formação específica; controle, fiscalização e supervisão em sala de aula pela direção e pela SMEC; precariedade na infraestrutura das escolas; acúmulo de tarefas para o professor; desatualização dos conteúdos mínimos; baixa remuneração dos professores; falta de autonomia; alto índice de reprovação, principalmente na 1ª série, bem como a descontinuidade

do processo de alfabetização nas séries seguintes; responsabilidade dos professores pela reprovação dos alunos; metodologias ultrapassadas; inexistência de uma proposta para educação inclusiva; e poucos recursos humanos.

As propostas apresentadas diante da avaliação realizada incluíram formação de grupos de estudos; organização de uma proposta pedagógica; revisão dos conteúdos mínimos; maior autonomia para as escolas; melhorias na infraestrutura e no material técnico pedagógico para as escolas; escolha do livro didático pelo professor; merenda escolar de preparo mais rápido, principalmente para as escolas do interior, em que a merenda é feita pelo professor; maior integração entre a comunidade escolar e da SMEC com as demais secretarias; auxílio financeiro na formação de nível superior dos professores; valorização da cultura popular; definição da função do supervisor da SMEC; projetos extraclasse; ênfase na reflexão e ação; melhoria salarial; globalização das notas dos alunos; realização de reuniões nas escolas; qualidade no transporte escolar; e incentivo às atividades criativas realizadas pelo professor. (GETÚLIO VARGAS, 1996a).

As propostas apresentadas revelavam o grau de comprometimento dos professores e a grande responsabilidade que assumiam diante do diagnóstico realizado. Esse exercício de escuta por parte da SMEC, de desafiar o grupo de professores a diagnosticar e apresentar propostas alternativas, marca significativamente a história da rede, pois o entrelaçamento entre quem coordenava e quem executava havia sido estreitado. A este respeito, Levinski complementa:

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. (2008, p. 55).

A sistematização dos dados da referida avaliação, deixou claro o desejo dos professores de iniciar o processo de construção de uma escola cidadã. O poder conquistado pelos professores e a condição de sujeitos na construção de uma nova pedagogia foram divisores de águas na história educacional do município.

Embora aceito pela maioria dos envolvidos das comunidades escolares da época, esse processo não caracterizava o pensamento do conjunto dos gestores da administração municipal, ocorrendo discordâncias, inclusive com o prefeito, devido a

certas cobranças realizadas pelas comunidades escolares à administração municipal, fruto dos debates que se realizavam no âmbito escolar.

Uma das principais metas desenvolvidas no início do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico para as escolas municipais foi o incentivo à formação continuada, a qual foi organizada por polos de estudos, com encontros quinzenais ou mensais, de acordo com a necessidade dos educadores. Constituídos por nucleação nas escolas do interior por proximidade geográfica e em cada uma das escolas urbanas, os polos de estudos eram espaços de leitura, estudo e discussões relativas ao fazer pedagógico, trocas de experiências e busca de alternativas para efetivação de uma gestão democrática.

Nesse momento, outro grande desafio dos professores e da Secretaria Municipal de Educação era evitar o imediatismo de querer um planejamento fechado ou de basear-se em modelos prontos para posterior aplicação. A vivência e a experiência de que o processo educa e ensina, de que o caminho se faz caminhando, da travessia ser tão ou mais importante do que a chegada eram a certeza da existência e da busca da emancipação pessoal, social e cultural.

O novo processo educativo em curso buscava superar práticas tradicionais de planos de ensino de caráter individual, sem proposta pedagógica, que serviam para atender às exigências legais e serem engavetados, não relacionados com a realidade escolar. Em consequência desse quadro, surgiu a necessidade de construir princípios orientadores, objetivos e metas para dar concretude às concepções definidas e redimensionar a educação pública desejável.

Os primeiros princípios discutidos pelos professores e elencados como orientadores da RME foram a participação, o diálogo, a construção do conhecimento, a coletividade, a união, a democracia, a relação entre teoria e prática, o amor, a transformação, o desejo, a criatividade, a qualidade e a cientificidade.

Nas reuniões de polos e encontros gerais, aprofundou-se a compreensão teórica dos referidos princípios elaborados pelos professores. Baseado nos relatórios da SMEC, Levinski transcreveu alguns fragmentos do registro e do entendimento dos professores acerca desses 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 ideia 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 ideias que resultará na formação de um grupo capaz, crítico e participativo. Trabalho coletivo implica comprometimento. É por nós que deve começar a passar a ideias 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 consequências 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. (LEVINSKI, 2008, p. 60).

Mais desafiador do que a compreensão teórica era a vivência nos espaços educativos desses princípios, considerando ainda a necessidade de desconstruir conceitos e práticas, devido ao sistema estrutural de uma sociedade capitalista e à cultura impregnada de uma educação diretiva.

Com sustentação no diagnóstico e nas avaliações realizadas nos princípios norteadores, as reuniões e os debates voltaram-se à construção dos objetivos e das metas da RME, determinados a curto, médio e longo prazos. Estes foram descritos no Boletim Estatístico da Secretaria Municipal de Getúlio Vargas de 1996, sendo os 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, 1996c, p. 27).

E as metas:

- Formação de grupos de estudos envolvendo todas as escolas municipais através de polos.
- 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.
- 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. (ibidem, p. 27).

As temáticas estudadas nos polos consideradas mais relevantes eram aprofundadas em seminários municipais. Esses seminários aconteciam anualmente, nas comunidades-polo das escolas rurais, em cada escola urbana e posteriormente em nível municipal, objetivando a socialização e a avaliação das práticas e experiências desenvolvidas nas escolas, a realização de estudos de temáticas referentes ao processo educacional e ao planejamento. Além dos professores, participavam pais, segmentos organizados das comunidades, Secretaria Municipal de Educação, assessoria técnico-pedagógica, inclusive, em alguns momentos, secretários municipais e prefeito.

Fruto dos debates existentes, surgiu a necessidade da criação do cargo de coordenador pedagógico para as escolas da rede, efetivada ainda no ano de 1993. O envolvimento dos pais e dos segmentos representativos da comunidade começou a fazer parte do cotidiano da escola. Formaram-se também dois grupos de estudo que se debruçaram sobre as temáticas: Educação Pré-Escolar (atualmente Educação Infantil) e Alfabetização nas séries iniciais. Ainda que não de forma legal, mas de forma participativa e acordado critérios de escolha, conquistou-se a eleição direta para diretores das escolas municipais.

Os planos de ensino, que eram bimestrais, foram redimensionados para anuais, enfatizando o contexto na sua globalidade. Ocorreu também a revisão dos conteúdos mínimos, os princípios metodológicos e o processo avaliativo. Evidenciaram-se as mudanças comportamentais dos professores durante esse processo, que apenas estava iniciando. Para a grande parte do grupo docente, foram consideradas mudanças positivas e de muito crescimento na formação profissional, apesar da difícil tarefa de desacomodar-se da rotina, da necessidade de maior leitura, reflexão teórica e, principalmente, a mudança na prática.

A resistência ou insegurança de alguns professores à mudança começou a dar visibilidade, pois, mesmo que publicamente não se manifestassem contrários ao processo, a diferença entre o discurso teórico e as práticas adotadas evidenciava o desconforto. No cotidiano das escolas, na minha atuação como professor, ouvia, de forma não oficial, falas dos professores, como: “Essa nova proposta dá muito trabalho, temos que ler muito”; “Prefiro o método antigo de repetição e decoreba, aprendi assim e sei ensinar assim”; “Imagine só, os alunos erram na escrita e não se pode corrigir”; “Precisamos de palestras que nos ensinam a dar aula na prática e não só teoria e teoria”, dentre outros relatos.

Essas manifestações contrárias, na maioria das vezes, não eram apresentadas publicamente, pois não havia o interesse de enfrentamento, ou até por falta de argumentações teóricas. Como resultado, ocorria a continuidade da prática tradicional e um hibridismo de teorias e práticas confusas para parte dos professores. A postura da SMEC não era de cobrança ou imposição, mas de intensificar a formação e o respeito à caminhada de cada professor.

Após vários encontros formativos e estudos sobre propostas pedagógicas, pois a RME não tinha uma proposta própria, houve a decisão coletiva de cada escola construir participativamente a sua proposta pedagógica, que contemplasse

convicções, concepções, trajetória, diretrizes e práticas pedagógicas, objetivando a qualificação do trabalho escolar, conforme a singularidade de cada espaço. Os pressupostos teórico-metodológicos foram pautados numa perspectiva emancipatória que considerava os conflitos, as contradições, os desafios, a diversidade, as necessidades e as perspectivas da comunidade. A RME definiu pela estrutura da proposta pedagógica, contendo: dados de identificação; a contextualização da realidade; objetivos; justificativa; concepções de homem, mundo e educação; metodologia; metas e avaliação.

Embasada nos acordos e nos princípios eleitos (diálogo, construção do conhecimento, coletivo, união, democracia, relação teoria e prática, amor, transformação, desejo, criticidade, qualidade e cientificidade), cada escola iniciou o trabalho e simultaneamente foi ocorrendo a construção da primeira proposta da SMEC.

A partir do projeto político-pedagógico que começava a se efetivar, surgia a necessidade de incluir todos os sujeitos envolvidos no processo, além dos professores e da SMEC, conforme Levinski destaca:

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. (2008, p. 63).

A autora relata o início do processo de participação dos pais e segmentos da comunidade nos debates pedagógicos, ressaltando:

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. (ibidem, p. 64).

A participação entendida como auxílio às necessidades físicas da escola ou na condição de ouvintes em prestações de contas, como nas entregas de boletins, começaram a ser redimensionadas, buscando efetivamente a concretização do significado dessa participação nos espaços educativos como sujeitos atuantes. Assim expressavam os pais das comunidades rurais que iniciavam essa prática, conforme Levinski registrou:

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 construíam 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 confiava 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. (LEVINSKI, 2008, p. 64).

Após a mediação das equipes diretivas por professores e pela SMEC, através de reuniões e seminários, pais e segmentos das comunidades passam a ter outro olhar para as escolas, percebendo a função social e educadora dos estabelecimentos de ensino e a relação entre a educação e o cotidiano, principalmente para colaborar com a emancipação dos sujeitos envolvidos, através do processo participativo. A esse respeito, Levinski enfatiza:

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. (ibidem, p. 65).

Um dos depoimentos marcantes desse processo já demonstrava sua legitimidade e a satisfação dos sujeitos envolvidos, mas implicava a responsabilidade dos encaminhamentos necessários para as demandas que surgiam, conforme a autora apresenta:

Num dos seminários de socialização das práticas pedagógicas realizado no salão paroquial de uma das comunidades-polo, um pai pediu licença ao prefeito para dizer o que pensava. Tirando seu chapéu de palha, ele declarou: “Tô indo na escola do meu filho para aprender. Estudamo nas reuniões, ajudamo na matemática. Hoje sou outro. Queria sabê do senhor se a amarelinha (patrola) só vai passar na comunidade na próxima eleição, porque pra sair com o milho é muito sofrido”. O prefeito cochichou com a secretária da Educação, perguntando: - O que vocês estão fazendo nas escolas? (ibidem, p. 65).

Esses encontros, onde eram socializadas as experiências e as práticas desenvolvidas nas escolas, sendo alguns em âmbito escolar, outros em comunidades-polo, resgatavam a história e a realidade da vida das pessoas, as quais passaram a fazer parte dos conteúdos estudados em sala de aula, como é o

caso do agricultor que solicita políticas públicas para o melhor escoamento da produção agrícola no município.

Conhecer a realidade do município e da comunidade dos alunos dava sentido ao saber produzido historicamente pela humanidade, fornecendo elementos muito significativos ao primeiro passo da construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas, caracterizado por contextualização.

Constatou-se que contextualizando, observando a realidade concreta do aluno, desvelando seu cotidiano, estimulava-se a aprendizagem. A educação trabalhada de forma contextualizada deu sentido às áreas do conhecimento. Os sujeitos envolvidos acabavam entendendo o motivo de estar aprendendo determinado assunto, compreendendo e construindo significados, aumentando o interesse e o gosto pelos estudos.

O Projeto Político-Pedagógico que tem por embasamento o contexto, a participação e a teorização desafia os dinamizadores e os professores a um grande compromisso com o processo desejado além da constatação e do discurso, pois relaciona os saberes científicos construídos pela humanidade com a realidade à qual está inserida, avaliando o processo.

Houve significativo avanço na Rede Municipal de Ensino a partir da contextualização local, que forçou um maior compromisso do poder público diante da responsabilidade assumida com a comunidade. Tais avanços estavam embasados em qualificar a educação no município, com entrevistas aos antigos moradores das comunidades, a aquisição de acervos bibliográficos e de material didático pedagógico para as escolas, inclusive para uso dos pais dos alunos, e a criação na SMEC da biblioteca pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

A contextualização das comunidades onde estavam inseridas as escolas não era realizada apenas para constar como registro ao Projeto Político-Pedagógico, ou para ser usada como posterior subsídio aos planos de ensino e de aula. Era um importante instrumento de estudos, juntamente com os alunos, os pais e as lideranças comunitárias. A contextualização era também o embasamento para a elaboração de objetivos, justificativas, concepções, metodologia e avaliação do PPP.

A professora Cleicimara Vitalli (2013), entrevistada na condição de coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, em 2012, mas que vivenciou esse processo em uma escola rural,

multisseriada, destaca a significativa importância que houve para a qualidade educacional:

As escolas passaram a ter grande autonomia frente à educação. As escolas iniciaram a construção da Proposta Político-Pedagógica e para que ela se efetivasse com coerência e significação foi necessário resgatar a história da comunidade escolar, elaborando assim a Caracterização da Escola. Foi um trabalho muito significativo, onde envolvemos os alunos, professores, pais, outras pessoas da comunidade, como líderes comunitários, idosos mais antigos, que em suas memórias ou por fotos relembavam o desenrolar dos fatos, pois não havia documentos escritos. Foi um trabalho que “acordou” as comunidades e envolveu a todos. Isso exigiu do quadro docente maior atuação e comprometimento frente a essa realidade então conhecida. Conseqüentemente, a grande necessidade surgida foi a formação constante dos profissionais para não permanecer apenas nas constatações obtidas, mas sim poder mostrar possíveis alternativas de mudanças, tornando o ensino de maior qualidade, mais prazeroso, onde as pessoas pudessem não mais atuar como receptores e sim como sujeitos de um processo democrático (professores, pais, alunos) cada qual realizando sua função social. (VITALLI, 2013).

Com as informações e os dados da contextualização, as aulas passam a ser realizadas de forma interdisciplinar. A produção textual, anteriormente abstrata e descontextualizada da vida dos alunos, inclusive encarada por muitos como atividade desinteressante e difícil, passa a ser prazerosa e de interesse dos alunos, pois se referia à realidade vivenciada por eles.

Partindo de uma situação-problema, as pesquisas de campo e as entrevistas com pessoas relacionadas às temáticas estudadas – principalmente a história do município e da comunidade escolar – tornaram-se mais frequentes e passaram a ser uma prática pedagógica nas escolas. A associação entre os estudos que estavam sendo realizados e a prática nas escolas possibilitava a autorreflexão dos professores e a consciência de que as concepções de aprendizagem estavam sendo transformadas. O que antes se caracterizava pela memorização do conjunto de conteúdos desarticulados, conseguida através da repetição de exercícios sistemáticos de fixação e cópia e estimulada por reforços positivos (elogios, recompensas) ou negativos (notas baixas, castigos etc.) e a verificação da aprendizagem que se dava através de periódicas avaliações, vistas como instrumentos de controle, gradativamente eram práticas que iam se alterando e sendo abandonadas, como destaca a professora Cleicimara Vitalli (2013):

As propostas de ação não eram mais isoladas e nem rígidas pelos treinamentos oferecidos pela Secretaria de Educação e/ou visitas às escolas de maneira rígida e arbitrária, onde prioriza-se a escrituração escolar. Passamos a modelar uma nova rede, cheia de dúvidas, desafios, construções e reconstruções constantes, implicava na ação-reflexão, na concepção de mundo, de homens e de educação que se tinha como também na qual se desejava. (VITALLI, 2013).

A complexidade de desenvolver um Projeto Político-Pedagógico mantendo coerência começou preocupar a Secretaria Municipal de Educação da época, pois as demandas reprimidas necessitavam cada vez mais de recursos financeiros, e ainda mais do que isso, precisavam um grupo dinamizador, formado pelos integrantes da própria secretaria, para estudar, debater e teorizar o rumo do referido projeto, mantendo a unidade e a coletividade. O grupo dinamizador (GD) era formado, inicialmente, pelos integrantes da SMEC, incluindo a equipe pedagógica, a secretária municipal de educação, a assessora técnico-pedagógica e os coordenadores dos departamentos (Cultura, Merenda Escolar, Expediente e Administrativo), que se reuniam quinzenalmente.

Para que o GD pudesse realizar as reuniões, a SME instituiu semanalmente o expediente interno, dia em que não havia atendimento ao público. Levinski destaca:

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 semanais com o acompanhamento da assessoria técnico-pedagógica. Os estudos tratavam de questões cotidianas do processo na relação com pressupostos teóricos. (2008, p. 70).

Foram necessários humildade e reflexão do grupo dinamizador para romper com a prática de supervisão escolar, em que o poder se encontra na pessoa do supervisor em relação ao supervisionado. Para mudar essa prática na nova proposta e estar submetido às avaliações dos sujeitos envolvidos nas escolas, era necessário ter clareza dos compromissos assumidos com a rede de ensino.

A partir do ano de 1993, começaram a ocorrer eleições diretas para escolha de diretores, após muita discussão nas escolas, sendo organizadas e sistematizadas por uma comissão representativa das escolas e da SMEC, culminando em um acordo respeitado por todos, visto que ainda não era lei. A professora Tania Mara

Pinheiro foi a primeira diretora eleita da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, conforme seu próprio relato:

Quando eu iniciei como professora municipal, anterior a 1993, era uma situação bem diferente, mas tínhamos muitos anseios, queríamos mudanças, que o ensino se voltasse mais para uma situação democrática. A escolha da direção não era um processo democrático, era por indicação via Secretaria Municipal de Educação. Fui, na verdade, a primeira diretora da escola a ser eleita democraticamente por eleições. Naquela época, foram duas pessoas que concorreram e fui eleita pela votação da comunidade escolar, mas anteriormente era mesmo por indicação. (PINHEIRO, 2013).

Em 1994, com o objetivo de refletir sobre as questões educativas, foi constituído o I Fórum Municipal de Educação, realizado pela SMEC. Avaliado positivamente pelos professores, tornou-se anual e de maior abrangência, fazendo parte do planejamento da formação continuada da rede.

A administração municipal do período de 1993-1996 (PMDB) não conseguiu dar continuidade ao projeto em andamento para o mandato seguinte²⁰, pois a cultura de alternância se repetiu. No final de mandato, a SMECD realizou um seminário para refletir e avaliar o processo em construção do Projeto Político-Pedagógico iniciado em 1993. Nas avaliações, os professores reconheceram os grandes avanços realizados no campo educacional e reiteraram o desejo de continuidade da caminhada que estava em processo.

O processo de democratização da RME era inegável, bem como o reconhecimento de uma caminhada que apresentava avanços significativos, como apresenta o Relatório da Administração 1993-1996, síntese realizada pela SMEC, pós-seminário dos professores municipais (GETÚLIO VARGAS, 1996a):

- diminuição dos índices de repetência escolar, especialmente na primeira série do Ensino Fundamental²¹;
- existência de um Projeto Político-Pedagógico em cada escola municipal;

²⁰ Os partidos do PT (candidato a prefeito) e PMDB (candidato a vice-prefeito) realizaram coligação nas eleições municipais de 1996, mas não obtiveram êxito no pleito eleitoral. O nome do prefeito da época não passou na convenção do PMDB, pois havia uma avaliação de desgaste de seu governo na maioria das áreas. Coligado com PT/PDT/PTB/PSB, o PMDB definiu outro nome na condição de candidato a vice-prefeito. O PT ainda possuía considerável índice de rejeição, tido como partido radical, inclusive por próprios integrantes do PMDB que não aderiram à campanha eleitoral. Nesse contexto, volta ao poder municipal o partido PPB, antigo PDS, tendo como candidato um ex-prefeito da década de 1970.

²¹ De acordo com o boletim estatístico da SMECD, o índice de repetência escolar na primeira série no ano de 1993 era de 25% e, no final de 1996, foi reduzido para 18%.

- criação do cargo de coordenador pedagógico para as escolas municipais;
- instituição da formação continuada para os professores;
- criação dos fóruns de educação;
- discussão coletiva na elaboração do calendário escolar;
- melhoria na infraestrutura das escolas;
- investimentos no acervo bibliográfico para uso da rede;
- eleições diretas para escolha de direções das escolas;
- instituição dos encontros de polo nas escolas e os encontros pedagógicos em nível de rede;
- investimentos culturais nas escolas com grupos de danças étnicas e de teatro.

Em relação às fragilidades encontradas no processo até 1996, percebe-se a inexistência de metas para implantação dos conselhos escolares nas unidades. Tais metas fariam parte do planejamento no mandato seguinte no caso de continuidade à frente do governo municipal por parte da administração da época.

Entendo como estratégia da SMEC fortalecer o PPP com o grupo de professores, mantendo a participação dos pais através de encontros, reuniões, assembleias realizadas pelas escolas, pela própria SMEC e na atuação dos Círculos de Pais e Mestres (CPMs), para posteriormente desafiar as escolas a implantar os conselhos escolares. Há de se considerar que no estado do Rio Grande do Sul os conselhos escolares passam a vigorar pela Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, ou seja, final do penúltimo ano dessa administração. É relevante nessa gestão a dimensão político-pedagógica do processo participativo, que redimensionou a educação municipal através da busca de vivenciar a gestão democrática.

4.2.2 Gestão municipal de 1997 a 2000: descontinuidades e continuidade do processo

Preocupados com a continuidade ou não do processo educacional frente à nova administração municipal eleita, estava instalada a expectativa entre a maioria dos professores, que primavam pela sustentação do Projeto Político-Pedagógico e por avanços na qualidade educacional, através de um processo participativo. Nesse aspecto, Levinski apresenta:

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 e nem se sobrepõem à natureza e ao papel da direção, de coordenação pedagógica das escolas (nem dos orientadores pedagógicos e secretário municipal de educação. (LEVINSKI, 2008, p. 80).

O prefeito municipal eleito, Darci José Peruzzollo, pertencente ao Partido Progressista Brasileiro (PPB), assumiu o cargo em janeiro de 1997 e realizou sua administração aliada às mudanças que ocorriam no país referente à Reforma do Estado e à lógica da minimização do papel do Estado, conforme é ressaltado no terceiro capítulo deste trabalho.

A composição da nova equipe da SMEC passou a demonstrar preocupação aos professores da RME, pois o primeiro escalão foi constituído por professores da rede pública estadual, os quais não haviam acompanhado e vivenciado a caminhada nos últimos quatro anos, permanecendo alguns professores na área pedagógica da secretaria pertencentes à administração anterior. Outros professores da rede municipal foram convidados para compor funções de segundo escalão. Em algumas escolas ocorreram remoções de professores e trocas de funções, inclusive em uma delas a eleição para diretor não ocorreu e, mesmo com protestos da comunidade escolar, a nova diretora, não pertencente ao grupo de docentes da escola, foi nomeada pela SMEC por possuir vínculos com a administração municipal.

A assessora técnico-pedagógica e os professores da equipe pedagógica da administração anterior, que permaneceram nos cargos por um ano e dois meses, conseguiram de certa forma balizar as ações de forma democrática e participativa com a rede, apesar do ar de desconfiança e a tendência fiscalizatória e reguladora dos gestores municipais, prevalecendo um clima de incerteza entre a equipe interna da SMEC.

Iones Marta Romanowski (2013), primeira secretária municipal de educação dessa gestão²², relata a falta de autonomia da SMEC como a principal dificuldade encontrada em seu mandato e destaca a excessiva preocupação dos gestores municipais com as questões de apoios partidários em detrimento das decisões coletivizadas na secretaria de educação:

²² Iones Marta Romanowski permaneceu no cargo de secretária municipal de educação no período de janeiro de 1997 a maio de 2000.

As dificuldades assim não foram grandes, mas sempre há o conflito, não entre as escolas e professores, mas conflito interno, na administração municipal. Os gestores públicos, em muitas situações, não têm o conhecimento do que é gerir a educação, tudo o que envolve a secretaria e quais os efeitos que uma política educacional pode proporcionar ao crescimento do município. Os administradores não entendem que uma ação que é realizada por uma escola é de acordo com a política democrática da rede municipal, mas eles interpretam partidariamente. Esses conflitos dão muito desgaste, perdemos até de fazer coisas, de implementar as ações pela falta, muitas vezes, desse apoio das pessoas perceberem que é importante. (ROMANOWSKI, 2013).

Essa situação de falta de consenso e posições opostas internamente ficou evidenciada claramente, pois, para surpresa da rede, em agosto de 1997 a coordenadora pedagógica da SMEC foi dispensada e seis meses mais tarde substituída por outra professora da rede estadual, ocupando um novo cargo denominado diretora de ensino. Tal fato, entre outros, levou ao pedido de afastamento da assessora técnico-pedagógica da SMEC e do grupo de professores da equipe pedagógica da administração anterior que haviam permanecido nos cargos.

A professora e psicóloga Jacqueline Enricone (2003), em sua dissertação de mestrado sobre a RME de Getúlio Vargas, relata características desse período, que parecem marca uma ruptura e a descontinuidade da caminhada educacional, em que a SMEC, contrária à proposta anterior, tenta desconstituí-la:

“Em 1996, com a eleição municipal, a cultura de alternância no município se repetiu, e a nova equipe que assumiu a Secretaria Municipal de Educação se desvinculou do grupo que assessorava a construção da proposta político-pedagógica, em função de discordâncias quanto ao processo, e todo grupo foi modificado. A equipe diretiva anterior foi destituída. [...] A SME deu continuidade à organização dos pólos e dos grupos de estudos. Realizou seminários e fóruns nacionais de educação com a presença de renomes, mas, mesmo assim, as diferenças quanto a condução do processo mobilizaram muita resistência no grupo de professores. (ENRICONE, 2003, p. 31).

Diante desses impasses, de forma particular, as escolas buscavam realizar seu PPP com o apoio da comunidade escolar e da SMEC, na tentativa de manter uma proposta educacional clara e objetiva no conjunto da RME. Os fóruns de educação citados por Enricone (ibidem) passaram a ser terceirizados, realizados por empresas especializadas na realização de eventos educacionais, fazendo parte da programação, inclusive, reconhecidas palestras de autoajuda, de cunho motivacional.

Durante essa administração foi possível observar, comparativamente, os avanços significativos que ocorreram de 1993 a 1996 e a consistência do processo construído, pois não se justificavam mais práticas autoritárias e antidemocráticas entre os envolvidos, que vivenciaram todo o processo desde sua implantação.

Todavia em duas escolas municipais não houve escolha de direções pela comunidade escolar. Em uma delas, a diretora assumiu um cargo na SMEC, não ocorrendo novo processo eleitoral, e a nova diretora foi nomeada pela administração municipal sem qualquer discussão com a comunidade escolar. Na outra escola, não houve candidaturas durante o processo eleitoral e, como havia apenas um regulamento decidido coletivamente, mas sem efeitos legais (inexistência de lei), o prefeito municipal nomearia a nova direção, respeitando a indicação da comunidade escolar. A comunidade escolar realizou a indicação, mas não foi atendida em sua escolha, tendo novamente a indicação de uma professora de confiança da administração municipal, definida pelo prefeito municipal. Esses fatos ocorridos nos dois espaços escolares despertaram na comunidade escolar, principalmente entre os professores, a reflexão sobre a importância de garantir as conquistas realizadas legalmente, pois os gestores podem não assumir a responsabilidade de acordos que não tenham legalidade, tornando-os frágeis e perigosos.

Entre as principais realizações desse período, Iones Romanowski destaca a continuidade da construção da proposta pedagógica com o auxílio da assessoria, inicialmente da professora Eliara Levinski e posteriormente com professores da Universidade Regional Integrada (URI); auxílio financeiro aos professores que cursavam Ensino Superior através de convênios com universidades; repasse financeiro às direções das escolas para investimentos de pequenos gastos, evitando a burocratização, mediante prestação de contas.

Nessa gestão, registro como destaque a criação do Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando (NIAE), em 1998, atuando através de profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia e pedagogia, objetivando, conforme Enricone (2003), oferecer atendimento, orientação e acompanhamento aos alunos das escolas municipais no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, atendendo aos aspectos pedagógicos, psicossociais, orgânicos, entre outros, buscando alternativas preventivas e terapêuticas. Após sessões de diagnósticos, esses profissionais, além dos atendimentos a alunos e familiares, têm a função de encaminhamentos a neurologistas, psiquiatras e pediatras.

O NIAE foi criado para atender a uma reivindicação dos professores preocupados com a aprendizagem dos alunos e a compreensão de que parte dos alunos não atinge os objetivos da série e que precisaria de atendimento especializado para detectar possíveis “fatores orgânicos, pedagógicos, emocionais, de linguagem, familiares, sociais etc.” (ENRICONE, 2003, p. 41). Dessa forma, haveria melhor compreensão do aluno, adequando a metodologia do trabalho docente, com acompanhamento desses profissionais e até o uso de medicação, se necessário, mediante prescrição médica. Enricone, ao pesquisar o grande número de atendimentos desse núcleo entre os anos de 1998 e 2001, avaliou com preocupação os dados obtidos:

Em 1998 5,7% das crianças do NIAE foram encaminhados para médico neurologista; em 1999, 5,15%; em 2000, 41,1%; e até julho de 2001 foram encaminhadas 43,7% das crianças, das quais 53,5% permaneceram em tratamento com medicação. Uma hipótese que considero viável para explicar a grande demanda de crianças encaminhadas para avaliação neurológica é que os técnicos, pressionados pela escola, que passa a responsabilizar o núcleo pelo sucesso ou insucesso das crianças, acaba “passando adiante” a responsabilidade, na tentativa de detectar o problema “orgânico” que a criança “deve ter”. A avaliação neurológica e o uso de medicação, muitas vezes, confirma o problema do aluno. Assim, se ele não aprende, é porque não foi ao neurologista, porque a família não utiliza corretamente a medicação. Reafirmo que a avaliação e acompanhamento neurológico podem ser necessários e importantes para algumas crianças que apresentam dificuldades na escola, mas não podemos generalizar essa ideia e pensar que grande parte delas são portadoras de distúrbios neurológicos. (ibidem, p. 42, grifos da autora).

A pesquisa realizada por Enricone sobre o fracasso escolar, a exemplo dos dados obtidos quanto ao NIAE, foi um importante instrumento para qualificar a aprendizagem dos alunos, pois as gestões municipais seguintes consideraram suas análises para adequação do planejamento pedagógico da SMECD, intensificando o debate e as ações com a RME sobre a aprendizagem.

A professora Noeli Pereira Cunert (2013), segunda secretária municipal de educação dessa gestão²³, reconhece, anteriormente a esse mandato, a existência de um processo de gestão democrática na RME, entendendo como decorrente da legislação a partir da Constituição Federal de 1988, que “estava ainda sendo incorporada no ensino público Estadual e Municipal, pois até então, existia um caráter autoritário e centralizador”. No entanto ela pondera que existia, no seu

²³ A professora Noeli Pereira Cunert assumiu a Secretaria Municipal de Educação no período de maio a dezembro de 2000, acumulando, inclusive, os cargos de diretora de ensino e do setor administrativo.

entender, “resistência de alguns segmentos das próprias escolas da rede municipal e ausência de uma cultura de participação nas comunidades escolares”, mas enfatiza que “os professores já estavam numa caminhada de discussões e debates pedagógicos, facilitando a compreensão dos problemas postos pela prática pedagógica”.

Ao socializar como foram construídas e desenvolvidas as propostas de ação desse período (1997-2000), Noeli Cunert (2013) relata que foram fundamentadas através de:

[...] pesquisas bibliográficas, através de ideias de diferentes estudiosos da área, que concebem a gestão democrática como sendo algo imprescindível para a melhoria do ensino público, tais como: Moacir Gadotti, Paulo Freire, Érica Luisa Matos Furtado, Vitor Henrique Paro e outros; estudos aprofundados e debates com a equipe diretiva da RME, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de ensino; reuniões pedagógicas da SME e escolas com todos os professores e/ou segmentos; seminários de estudos na 15ª Coordenadoria Regional de Educação no município de Erechim; fóruns nacional, regional e municipal de educação, promovidos pela SME do município com o intuito de proporcionar aos educadores da região e demais localidades momentos de aprofundamentos teóricos, reflexão e oficinas, procurando fortalecer o processo educativo, tendo como base a gestão democrática. (CUNERT, 2013).

Enfatizando o fio condutor da gestão 1997-2000 que caracteriza a identidade e o planejamento geral da SME desse período, a secretária Noeli Cunert destaca que “a conquista de gestão democrática foi parcial, pois favoreceu a participação”, mas que, por outro lado, “devido à transição democrática, ficou à mercê, necessitando de aprofundamento teórico e prático sobre as diferentes interpretações e concepções de gestão e democracia”, apresentando assim a falta de democracia como uma das dificuldades encontradas:

Uma das dificuldades foi a falta de uma cultura democrática não só na escola, mas na sociedade em geral, na qual a democracia ainda para muitos, era entendida como sinônimo de exercer o direito ao voto. Devido à sociedade ser capitalista, ela reflete e reproduz a dominação, alienação e infantilização dos seus integrantes, dificultando o trabalho nas escolas. (CUNERT, 2013).

Entendo que a não democratização apresentada por Noeli Cunert é um elemento importante a ser considerado como diagnóstico num planejamento de gestão democrática. Torna-se uma prática extremamente formativa quando os

sujeitos se constituem na vivência de um processo educativo. Os participantes de um processo não aprendem a ser democráticos primeiro, de forma apenas teórica, para depois vivenciarem um projeto democrático, mas sim dialeticamente, de forma simultânea, na vivência coletiva, teorizando a partir do real e do concreto. Ferreira (2000), ao se referir à gestão democrática, enfatiza que “é indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania”. Entender a educação na perspectiva de processo que busca a emancipação das pessoas, tornando-as mais livres, mais autônomas e sujeitas na construção da própria história, é altamente educativo.

O quadro a seguir apresenta as principais ações realizadas na gestão 1997-2000:

Quadro 4 – Principais realizações da SMEC na gestão 1997-2000

- IV Fórum de Educação Municipal e 1º Fórum Regional de Educação (1997);
- Resgate histórico da Biblioteca Pública Municipal (1997), que substituía os concursos por Hora do Conto, 1ª Semana do Livro, Feira do Livro;
- Início de funcionamento do NIAE (1998);
- Efetivação do auxílio financeiro do curso universitário aos professores do quadro municipal, sendo ampliado nos anos seguintes (1998);
- V Fórum de Educação Municipal e II Fórum Regional de Educação (1998)
- Criação do cargo de Secretário de Escola – Lei n. 2.731, de 1º de setembro de 1998;
- Criação do cargo de Coordenador do Centro Integrado Renascer – Lei n. 2.838, de 17 de novembro de 1999;
- Criação do cargo de Auxiliar de Serviços Gerais – Lei n. 2.852, de 20 de dezembro de 1999;
- VI Fórum Municipal, III Fórum Regional e I Fórum Nacional de Educação (1999);
- Início do Convênio com a Fenab, criando o programa AABB Comunidade (1999);
- Criação do cargo de Supervisor do NIAE – Lei n. 2.754, de 27 de janeiro de 1999;
- Realização do II Fórum Nacional de Educação (2000);
- Funcionamento do Curso de Suplência do Ensino Fundamental – Ciclo Final, na E.M. de Ensino Fundamental Pedro Herrerias;
- Criação da Lei dos Conselhos Escolares²⁴ – Lei n. 2.898, de 10 de julho de 2000.

Fonte: Getúlio Vargas (2004b).

Destaco que as principais realizações acima citadas estão ligadas mais ao suporte administrativo, mas também pedagógico das escolas e entidades, com relevo, na área de gestão, à lei de criação dos conselhos escolares, no final do mandato, não havendo efetivação na prática desses conselhos nas escolas.

Para a coordenadora pedagógica da SMEC no período de 1998 a 2000, Iraídes Severo Sielski (2013), além de ressaltar importantes realizações, que no seu

²⁴ A lei de criação dos conselhos escolares – Lei n. 2.898, de 10 de julho de 2000, está na íntegra no Anexo A desta dissertação.

entender sustentaram a gestão democrática como “encontros gerais e momentos de formação ao grupo de professores e com equipes diretivas; estudo sobre o processo de eleições para diretores, conselhos escolares e regimentos escolares”, avalia sobre entraves e conquistas neste período:

Quanto às conquistas, falando bem sinceramente, não vejo que houve acréscimos naquilo que já existia, o que se conseguiu foi não deixar o projeto existente desmoronar. Houve muito esforço para se garantir avanços, vejo que em muitos momentos estava a contento e em outros deixamos a desejar. Mantínhamos uma abertura ao diálogo e à escuta, buscando ajuda quando necessário. Tivemos vários entraves: no início a falta de uma assessora pedagógica que nos desse sustentação; as constantes trocas no decorrer destes três anos; divergência de ideias no próprio grupo; chefia muito autoritária e com ideias cristalizadas, que muitas vezes não fechava com o grupo, mas suas posições prevalecia. (SIELSKI, 2013).

Marcia Cristina Falkoski Morette (2013), diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, no período de 1997 a 2002, relembra o início do processo em 1993, enfatizando a continuidade de práticas que permaneceram nas escolas, como as “reuniões de polos”, compreendidas como imprescindíveis para maior democratização e coletivização:

Houve toda uma construção a partir de 1993, aonde o que se tinha na rede se sabia que não estava bom, mas não se sabia muito bem o que fazer para mudar. Indagações e respostas: “Não está bom e o que vamos fazer? Vamos descobrir juntos.”. Então, a partir disso, houve muito estudo, estudos dos polígrafos, dos conteúdos que eram trazidos pela assessora da época. Os primeiros polígrafos nós tínhamos que ler com o auxílio do dicionário, porque havia uma dificuldade de entendimento, de compreensão, mas a vontade ao mesmo tempo de querer saber como aconteceria na prática. Foram criados os polos de estudos, que era a junção das escolas, principalmente as escolas do interior, para esses estudos e que até hoje se conserva esse termo “reunião de polo”, apesar de não ser mais um polo, cada um no seu espaço. Então, a partir desse estudo começaram as tentativas do fazer diferente que até hoje permanecem, porque foram práticas acertadas: ações, atividades, construções coletivas que permanecem e muitas coisas se perderam pelo caminho, porque também não foram ações acertadas na época e que teve que ser redimensionado. (MORETTE, 2013).

As características das reuniões de polos, de priorizar os estudos teóricos e a discussão do fazer pedagógico, permanecem de forma significativa nos espaços educativos, dando sustentação ao processo assumido em 1993. No entanto a diretora da escola, Márcia Morette (2013), observa que toda mudança pode causar

instabilidades, e isso, na sua interpretação, foi sentido por parte do grupo de professores, em alguns casos inclusive, mal-interpretado, decorrente da forma tradicional de pensar a educação na transição para uma educação libertadora e humanizante:

Teve professores que estranharam muito, porque algo que era inflexível ao extremamente flexível. Muitos conteúdos bons foram deixados de ser trabalhados, porque se achava que tudo era construção. Teve conteúdos que com os anos foram retomadas, porque o essencial a escola precisa trabalhar, é a sua função. Parte dos professores mais comprometidos sofreu muito porque queriam a mudança, não queriam voltar atrás e não sabiam muito como trabalhar o diferente. É questão de acesso, interpretação e de análise. Por exemplo, o texto: para alguns, se deixou de ser trabalhado o texto formativo, informativo e a compreensão para ser trabalhada somente a construção textual. Por outro lado o aluno deixou de ter aquele texto para ler, compreender, interpretar e fez abrir os horizontes. A matemática é outro exemplo. Alguns professores transferiram os estudos somente para a realidade, então lá numa comunidade se plantavam soja, tudo na matemática, girava sobre a soja, lá na outra comunidade era a criação de gado, então toda a matemática girava em torno da criação de gado. Então, a soja pode ser a base, mas é necessário abrir para o estudo de outras realidades. (MORETTE, 2013).

Em relação ao período específico de 1997 a 2000, a diretora relata o redimensionamento que ocorreu na forma de gestar a educação por parte da administração municipal, mas ao mesmo tempo a opção dos espaços educativos de manter as práticas assumidas no início do processo:

Com a troca da administração, houve, usarei o termo aqui que não sei se é o mais correto, uma ruptura ou um novo redimensionamento. Algumas coisas pararam e foram retomadas mais tarde. Houve a troca da assessoria e todo um caminho que estava sendo construído, foi freada no intervalo deste processo de 97 a 2000, mas houve a continuidade em alguns espaços, aonde o grupo estava mais fortalecido e com número maiores de pessoas pensando um educar diferente, mas aonde o grupo precisava de mais suporte houve essa ruptura que depois em 2001 voltou a existir. (MORETTE, 2013).

Marcia Morette ressalta o entendimento não somente pessoal, mas coletivo do grupo que gestava a escola a partir do ano de 1997, e o sonho de transformá-la em Ensino Fundamental completo, pois era oferecido somente até a quarta série do Ensino Fundamental. O sonho de ampliação de séries foi reafirmado em uma das reuniões realizadas na escola, associado à sua compreensão sobre gestão, assim relatado:

O gestar é quando você ouve os outros e você puxa a frente para ajudar a viabilizar o pensamento de um grupo, através da representação de todos os segmentos. Então quando há o sonho e você articula esse sonho, há a gestão. E quando há a gestão, dificilmente há erro, porque ninguém quer que aquilo dê errado e antes que se torne um erro as pessoas já voltam e redimensionam para que não aconteça o erro. As pessoas se dão conta e não querem que dê errado. A decisão é coletiva e se os pais, os alunos, os professores, os funcionários estão envolvidos, eles querem que dê certo, e foi isso que nós sonhamos naquela noite (reunião na escola), uma escola de primeiro grau. (MORETTE, 2013).

Em relação à possibilidade da criação do conselho escolar como um dos segmentos de uma gestão democrática na educação, de acordo com a Lei Municipal n. 2.898, de 10 de junho de 2000, que autoriza a criação dos conselhos escolares, Márcia Morette relata a existência do Clube de Mães e a forte cultura existente, na época, em torno dos Círculos de Pais e Mestres. Na interpretação que ocorreu por parte dos integrantes da escola, frente aos encaminhamentos da SMEC, em relação à criação dos conselhos escolares, ficou o entendimento que era mais um órgão para gestar recursos, não sendo priorizada tal criação:

Nós unificamos o Círculo de Pais e Mestres e o Clube de Mães. Havia os dois grupos na escola e nós unificamos e registramos. A Escola Antonio Zambrzycki foi a primeira a ser legalizada e funcionava muito bem e funciona lá até hoje. Quando nós conseguimos estruturar o CPM, nós começamos a discutir o conselho escolar e ficou só na discussão, porque o CPM gestava a escola financeiramente no que a prefeitura não conseguia. Conseguíamos atender as necessidades financeiras e administrativas e nós queríamos um conselho escolar para as questões pedagógicas. Quando se começou os estudos e foi feito alguns encontros com os pais, os primeiros registros em atas são desse período que eu fui diretora, a administração municipal queria que nós criássemos o conselho para gestar os recursos e daí a escola não quis, porque para isso nós tínhamos um CPM atuante e para que nós iríamos criar mais um órgão na escola para fazer uma coisa que estava sendo bem feita? E os estudos do conselho na época pararam, mas aquele grupo, naquele momento percebia o conselho escolar como necessário para fortalecer nas tomadas de decisões mais pedagógicas. Daí se parou a discussão e se criou o grêmio estudantil. (MORETTE, 2013).

Nota-se, no relato de Marcia Morette, um aspecto comum nos espaços educativos, que é a necessidade de suprir a ausência do Estado frente às fragilidades financeiras, através da atuação dos CPMs. Estes se tornavam

prioritários devido às urgências existentes e às realizações das promoções arrecadatórias, entendidas como indispensáveis para atender várias necessidades.

O entendimento da SMEC da época ou dos integrantes da escola quanto às funções dos conselhos escolares, para além das questões financeiras e pedagógicas, mas como órgão máximo e deliberativo das escolas, foi se efetivando no decorrer do processo, ocorrendo a primeira eleição do conselho escolar nesse espaço no ano de 2010.

O grêmio estudantil, citado pela diretora como uma iniciativa importante para democratizar ainda mais a escola, aumentou o envolvimento dos alunos, sendo um canal de participação e de formação de lideranças, constituído e legalizado via estatuto em 14 de agosto de 2000. A diretora Márcia Morette (2013) destaca algumas importantes atividades desenvolvidas, como a rádio e o correio na escola, enfatizando: “nós tínhamos a rádio na escola, duas vezes por semana, aonde a diretoria do grêmio começou e depois os representantes das turmas também participavam”. Eram desenvolvidas atividades de interesse dos alunos, planejadas coletivamente, inclusive nas atividades na semana da escola, Festa Junina, Dia da Criança, entre outras, e realização de gincanas esportivas e culturais.

A professora Eleni Morandini (2013), diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Pedro Herrerias no período de 1996 a 1998, relata sua experiência no cargo, evidenciando a continuidade do processo nos espaços educativos, salientando avanços e dificuldades:

Avanços: Maior autonomia nas decisões nos espaços escolares e no planejamento, famílias mais participativas e comprometidas, maiores aquisições materiais e didáticos, melhoria no espaço físico em parceria com o CPM, escola e prefeitura, liberdade de expressão.

Dificuldades: Falta de um maior entendimento em relação às mudanças, falta de maior comprometimento de alguns educadores que estavam contrários ao proposto; o despertar à desacomodação, o como avaliar a ação pedagógica.

Apesar das dificuldades, percebeu-se um trabalho mais coletivo, a busca do novo, o maior conhecimento da realidade dos alunos, a busca de um aprofundamento na formação do professor. (MORANDINI, 2013).

Conforme os dados e as informações relatadas, pode-se afirmar que a gestão municipal de 1997 a 2000 revela avanços educacionais e uma disputa de forças internas na gestão municipal, com consequências também no diálogo com a RME.

Levinski (2008, p. 85) retrata que “a travessia continuou, entretanto com um processo de dinamização diferente”. Nesse período (1997-2000), “os atores que alinhavavam o processo da rede municipal de ensino vivenciaram situações que, de um lado, legitimavam e, de outro, limitavam avanços”.

O planejamento coletivo e participativo nos espaços educativos foi mantido, bem como, com algumas exceções já relatadas, as eleições na escolha das direções das escolas tiveram continuidade. Porém a prática evidenciava o distanciamento do discurso por parte da SMEC, pouco se opondo ao planejamento escolar, mas também não contribuindo de forma expressiva. A Lei Municipal n. 2.898, de 10 de junho de 2000, que autoriza a criação dos conselhos escolares, no último ano de mandato, é um avanço significativo dessa gestão, porém, conforme os relatos na implementação do conselho escolar em uma das escolas, nos dá a indicação de que a intencionalidade de sua criação era para fins de gerenciar recursos financeiros, não tendo como principal objetivo a democratização educacional, motivo recusado pela referida escola.

4.2.3 Gestão municipal de 2001 a 2004: o processo educativo no projeto de cidade²⁵

Nas eleições municipais do ano 2000, aconteceu o inesperado para os partidos tradicionais do município, pois a avaliação realizada pelos integrantes destes era a acirrada disputa entre PPB e PMDB, como culturalmente ocorria.

Contrariando a lógica da alternância, pela primeira vez o Partido dos Trabalhadores (PT), coligado com o PSB na proporcional, vence as eleições e assume o governo municipal. Havia significativa expectativa da população na nova gestão diante das reprovações das administrações anteriores.

Em decorrência de debates nas instâncias partidárias, fui indicado ao cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura²⁶. Ainda que temeroso pelo desafio, aceitei a indicação em nome de um projeto educativo ancorado em uma proposta de qualidade, democratização do ensino público, na esperança de buscar coletivamente por processos de humanização e estabelecer eticamente um compromisso com o

²⁵ “O processo educativo no projeto de cidade” é um *slogan* utilizado nessa gestão de 2001-2004, porque a RME acreditava na construção de um projeto de cidade através de processos educativos.

²⁶ De 2001 a 2004, a SMECD esteve representada por dois secretários: o professor Jairo Ademar Gallina (de janeiro de 2001 a março de 2004 e de outubro de 2004 a dezembro de 2004) e a professora Calinca Jordânia Pergher (abril de 2004 a outubro de 2004).

público. O compromisso assumido era desafiador, pois era o primeiro professor municipal da RME a assumir o cargo de secretário municipal de educação, tornando a exigência ainda maior diante dos colegas professores. A nova equipe da SMEC foi definida e escolhida pelas instâncias partidárias, basicamente formada de professores municipais, considerado nessas escolhas os critérios de comprometimento social e educacional e a defesa de princípios democráticos e participativos.

Diante da trajetória do ensino público municipal, foi necessário, coerentemente, priorizar e ter como ponto de partida o processo pedagógico em andamento, rompendo com concepções e práticas de que as novas administrações desconsideraram totalmente os feitos anteriores ao iniciarem o trabalho. Muitas metas que estavam em ação desde 1993 permaneceriam, e buscaríamos a qualificação, por exemplo: o aperfeiçoamento da gestão democrática, a formação continuada dos profissionais da educação, a valorização dos docentes, a redução dos índices de repetência e evasão escolar e a melhoria da infraestrutura dos espaços educativos escolares.

Na vivência desse movimento, frente às novas exigências do coletivo da Rede Municipal de Ensino, das provocações teóricas oriundas dos debates existentes e do cumprimento da legislação, muitas questões desafiavam o novo grupo da SMEC:

- a) Como lidar com as contradições que surgiam desse processo democrático que se originou da participação dos professores?
- b) Quais são os mecanismos que materializam e sustentam a sobrevivência de uma política pública educacional?
- c) Qual é a relação da gestão democrática com a constituição da política pública do ensino municipal?

São questões que revelam a complexidade do processo democrático, demandando permanente reflexão e teorização sobre a própria prática, na relação com o projeto em vigência.

Reconhecendo a necessidade de uma assessoria externa para colaborar no processo educativo da RME, em 2001 se efetivou a recontração da professora Eliara Zavieruka Levinski. Além de ser um anseio do grupo de professores, essa contratação se justificava por considerar qualificado o trabalho técnico-pedagógico realizado por ela anteriormente, bem como o fato de sua prática estar orientada por

princípios considerados balizadores do processo que se almejava: participação, autonomia, democracia, diálogo e coletividade.

Após os professores reverem o processo histórico educacional da RME, avaliando-o nos encontros pedagógicos, iniciou-se a construção do Plano de Ação da RME, incluídas nessa elaboração a participação das escolas municipais e das demais entidades ligadas à SMECD²⁷ e a suas comunidades.

O objetivo da SMECD, construído a partir dos debates existentes, foi assim definido:

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).

Conforme entrevista semiestruturada com a professora Calinca Jordania Pergher (2012), coordenadora pedagógica da SMECD no período de 2001 a 2004, o trabalho inicial da secretaria em 2001 “foi de elaborar um histórico da SMECD, trajetória histórica, e esse foi o diagnóstico que pautou nosso trabalho para depois ter um plano de ação como secretaria”. A professora destaca a importância desse diagnóstico para conhecer como a secretaria se constituía e, principalmente, como a RME foi se constituindo num processo participativo. Ressalta ainda que o diagnóstico sinalizou que “as pessoas estavam desejando ser ouvidas e queriam falar”, e que a secretaria precisaria “fazer esta escuta” que “possibilitasse a vivência de um processo de gestão democrática, onde todos os sujeitos, de todos os espaços participassem”. Sobre a metodologia usada para ouvir os sujeitos envolvidos no processo, a professora Calinca informou que foi retomado o grupo dinamizador (GD), de forma ampliada, composto por direções, coordenações e representantes da SMECD para discussões das temáticas a serem trabalhadas, mas que sempre se reportavam ao grande grupo dos espaços educativos, não ocorrendo as principais decisões no GD, mas sim em reuniões em grande grupo. Calinca Pergher afirma ainda que “o processo é extremamente educativo, mas muito moroso devido à sua dinâmica democrática”. Dessa forma, buscou-se construir, de modo participativo com os sujeitos da Rede Municipal de Ensino, o plano de ação, contemplando todos os

²⁷ Em 2001, por causa da reestruturação organizativa dos organogramas das secretarias municipais, a nomenclatura SMEC foi alterada para SMECD, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. O setor do desporto já fazia parte da Secretaria de Educação, mas não constava na sigla.

setores da SMECD, projetando o ensino público para além dos quatro anos da administração.

Todas as ações da SMECD faziam parte do planejamento *O processo educativo no projeto de cidade*. Fruto da compreensão de que são os pares que constituem o coletivo, através de suas necessidades, relações e convicções, abraçar um projeto de cidade significava assumir publicamente o desejo de um município, um mundo diferente, que buscasse a emancipação e a transformação coletiva, a partir da cidade que somos, mesmo que representasse conviver com riscos, inquietações e incertezas.

As metas do Plano de Ação desse período do Departamento de Ensino, estabelecidas coletivamente, demonstravam a intencionalidade e o compromisso da RME em buscar a construção de um projeto de cidade através de processos educativos:

Quadro 5 – Metas do Plano de Ação 2001/2004 - Departamento de Ensino

a) Setor de Orientação Pedagógica

1 - Formação continuada do professor (curto, médio e longo prazo)

1.1 - Reorganização do grupo de Educação Infantil;

1.2 - Aperfeiçoamento institucional dos professores de Ed. Infantil;

1.3 - Projeto de capacitação de docentes em nível de graduação, pós-graduação/especialização;

1.4 - Participação em eventos científicos que contemplem o processo em andamento (com previsão de subsídio);

1.5 - Plano de assinatura de periódicos às escolas, entidades e SMECD;

1.6 - Continuidade do Fórum de Educação;

1.7 - Permanência dos estudos nos polos (Escolas);

1.8 - Encontros pedagógicos com temáticas que contemplem as necessidades do processo educativo;

1.9 - Reuniões pedagógicas nas escolas e entidades;

2 - Valorização dos trabalhadores em educação (longo prazo)

2.1 - Discussão do Plano de Carreira;

2.2 - Discussão e definição de uma política salarial;

2.3 - Garantia do Kit pedagógico;

2.4 - Encontros de Integração;

3 - Ressignificação curricular (longo prazo)

Alfabetização; gestão escolar; avaliação; planejamento; teoria/prática; Projeto Político-Pedagógico; currículo; planos de estudo: aprofundamento e definição dos conceitos e conteúdos com a Rede Municipal de Ensino, nos encontros pedagógicos e polos de estudo com ajuda de profissionais das áreas de conhecimento; articular a realização do Curso de Capacitação em Filosofia com o NUPE, para os professores municipais; regimento; aprendizagem e ensino; evasão e repetência escolar; Educação de Jovens e Adultos; construção e função social do conhecimento; educação popular; componentes curriculares; democracia e participação; motivação; a criança; Educação Infantil; Retomada da PPP: março ou abril/03; Educação Especial: fevereiro/03.

4 - Ressignificação da construção e vivência participativa do Projeto Político-Pedagógico (curto, médio e longo prazo)

4.1 - Intensificação de discussões com o Conselho Municipal de Educação;

4.2 - Registro e publicação do processo pedagógico;

4.3 - Formação continuada do professor;

4.4 - Debate e construção de um Projeto Político-Pedagógico que represente a identidade da Rede Municipal de Ensino;

5 - Criação do sistema municipal de ensino (longo prazo)

5.1. - Realização da Conferência Municipal de Educação.

6 - Diminuição dos índices de reprovação escolar (longo prazo)

* Esta meta será efetivada a partir da realização das demais.

7 - Formação do segmento escolar (longo prazo)

7.1 - Constituição dos Conselhos Escolares nas Escolas;

7.2 - Encontro com CPMs, Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis e Clube de Mães;

7.3 - Projeto de cidade (reuniões com segmentos das comunidades para debater o processo educativo da cidade: cultura, ensino, esporte, lazer...)

8 - Integração entre setores

9 - Investimentos quanto à infraestrutura das escolas e entidades

Este item será concretizado a partir da participação das comunidades, bem como escolas, organizadas nas assembleias do Orçamento Participativo Municipal, levando suas necessidades e desejos.

10 - Construção e/ou resignificação do PPP das entidades (LAR, CIR, Creche E NIAE)

<p>10.1 - Criação de espaços de discussão com as entidades;</p> <p>10.2 - Organização de polos de estudo - NIAE, LAR e Creche;</p> <p>10.3 - Aquisição de bibliografias relacionadas à natureza das entidades e grupos;</p> <p>10.4 - Debater com as escolas e NIAE sobre questões pertinentes a identidade e ações do núcleo;</p> <p>10.5 - Discussão sobre a possibilidade de ampliação do atendimento do NIAE à Rede Estadual de Ensino de Getúlio Vargas.</p> <p>11 - Organização e ampliação da Educação de Jovens e Adultos no município</p> <p>11.1 - Reunião com toda a comunidade escolar para discutir alguns elementos da EJA;</p> <p>11.2 - Momento de formação aos educadores.</p> <p>12 – Regulamentação da creche como escola de Educação Infantil</p> <p>12.1 - Encaminhamento do processo.</p>

Fonte: Getúlio Vargas (2001).

Conforme registros obtidos na primeira Revista da SMECD, *Saberes & Fazeres Educativos*, de 2002, em artigo escrito por diversos sujeitos do processo, o fato de buscar na educação possibilidades de um mundo novo reafirmava a necessidade de os sujeitos, pelas relações estabelecidas, “compreenderem o seu e outros lugares, compreenderem o seu e outros tempos, ou seja, compreenderem e viverem na complexidade planetária”, assim complementado:

O ato de pensar sobre o que se faz, e mais, sobre o que se pensa, relacionado com o tempo e o cotidiano vivido, é uma possibilidade para reinventar as práticas e qualificar o processo educativo que, no coletivo, inscreve o lugar em que vivemos, a cidade em que moramos. (GETÚLIO VARGAS, 2002, p. 7).

A Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas, construindo sua trajetória como um dos segmentos representativos da cidade, buscava o enlaçamento com os movimentos dos grupos preocupados com a humanização, apoiando-se no pressuposto de que a cidade é o lugar e o tempo dos sujeitos, pelos processos educativos para constituírem a cidade necessária. Os debates e os estudos realizados com a comunidade escolar e outros segmentos representativos da cidade, especialmente desde 1993, foram apontando para a ampliação e o aprofundamento da proposta até o momento construída, abraçando com mais especificidade em 2001 a ideia de que os processos educativos fazem parte do Projeto de Cidade:

Percebe-se, pelas falas dos envolvidos, que há várias insatisfações com relação à cidade da qual fazem parte. Também revelam as realizações que encontram na cidade. Desejam uma cidade que promova a vida. Uma cidade com pessoas fazendo seu processo de conscientização, que possam

pensar sobre o que fazem e que relação isso tem com a cidade e com o mundo. É necessária, ainda, uma cidade com qualidade de vida, com oportunidades de trabalho para todos, respeito às culturas e à pluralidade. Enfim, uma cidade saudável, com pessoas felizes. Para isso, é preciso construir práticas que possam revelar o que o povo getuliense pensa sobre a cidade. Práticas que interagem escola-comunidade, que ajudem a lidar com contradições e diferentes pensamentos, que respeitem a historicidade. Práticas éticas, reflexivas e dialógicas, contextualizadas e problematizadas. Pequenas ações, feitas por muitos, ajudam na construção da cidade necessária. (GETÚLIO VARGAS, 2002, p. 9).

A discussão do Projeto de Cidade através da educação contribuiu para o governo municipal intensificar a participação da comunidade nas definições das políticas públicas e dos rumos do município. Foi um exercício muito além de definir a cidade que se quer coletivamente, mas de pensar sobre a cidade, tornando-se uma prática extremamente educadora. O Orçamento Participativo²⁸ adotado pela administração municipal foi um instrumento determinante para a realização do processo educativo no Projeto de Cidade, envolvendo a população participante.

Em 29 de junho de 2002, foram criados o Conselho Municipal da Cultura (CMC) e o Fundo Municipal da Cultura (FUMC), tendo como objetivo promover a cultura, contribuir e propor políticas para a cultura no, com e para o município. O Fundo Municipal da Cultura capta recursos para a realização de projetos culturais das muitas instituições legalmente constituídas no município. O FUMC fornece apoio financeiro a programas e projetos de natureza artístico-cultural para entidades com fins culturais. Esse auxílio é oriundo das receitas líquidas previstas para o ano, como o ISSQN e o IPTU, correspondente a 1,5% do valor total, sendo vetado auxílio a projetos do próprio Poder Executivo. Entre projetos contemplados estão auxílio a grupos de danças étnicas, de teatro, música, publicações de livros, revistas, oficinas, entidades carnavalescas, reestruturação de museus, recuperação de peças antigas.

Desde a criação do CMC, todos os anos dois editais, no primeiro e no segundo semestre, são lançados para inscrição de projetos culturais. Uma comissão

²⁸ O Orçamento Participativo é uma política participativa de complementação da democracia representativa, pois permite que o cidadão debata e defina os destinos de uma cidade. Através do OP, a população participa da prestação de contas e decide as prioridades de investimentos em obras e serviços a serem realizados a cada ano, com os recursos do orçamento da prefeitura. É um instrumento que estimula o exercício da cidadania, o compromisso da população com o bem público e a corresponsabilização entre governo e sociedade sobre a gestão da cidade. Em Getúlio Vargas, o Orçamento Participativo ocorreu de 2001 a 2008. Era desenvolvido em primeira etapa através de assembleias gerais nas 32 comunidades e bairros do município, e a segunda etapa através do conselho dos delegados escolhidos por votação pela população participante nas referidas assembleias. Além das definições de prioridades nas áreas municipais públicas, os participantes do Orçamento Participativo definiam recursos para suas comunidades e/ou associações através do Programa de Melhorias das Comunidades.

avaliadora, formada por membros do conselho, faz a análise das propostas inscritas. Os projetos aprovados são executados no decorrer do semestre em curso, tendo a entidade contemplada o compromisso de realizar uma contrapartida, beneficiando a comunidade de alguma forma, como na realização de oficinas pedagógicas. O CMC de Getúlio Vargas, pioneiro na região, tem igualmente a função de promover a realização de conferências municipais e buscar democratizar as decisões das políticas culturais do município e o aprofundamento das discussões desta importante área, com respeito às diversidades e às pluralidades.

A aprovação da Lei Municipal n. 3.306, de 12 de dezembro de 2003 (ANEXO B), que dispõe sobre a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais, foi fruto de muita discussão, reuniões, plenárias, efetivando o que era apenas um acordo, sujeito a alterações pelos gestores municipais. Essa lei sofreu algumas alterações, apenas para ajustes formais, conforme a Lei Municipal n. 4.237, de 27 de agosto de 2010 (ANEXO C).

A lei prevê mandato para dois anos, com direito a uma recondução, sendo que a eleição direta para vice-diretor está restrita às unidades de ensino com número igual ou superior a 250 alunos. O processo eleitoral é de responsabilidade de uma comissão organizadora, previamente definida e nomeada, sendo que os votos são secretos, divididos de forma paritária entre os segmentos que compõem a comunidade escolar: 50% correspondem aos votos de professores e funcionários e 50% dos votos de pais ou responsáveis legais e alunos. Os alunos com idade igual ou superior a 10 anos ou regularmente matriculados a partir da 4ª série escolar, atualmente 5º ano do Ensino Fundamental, possuem direito ao voto. O direito a candidatar-se aos cargos de diretor e vice-diretor é restringido ao membro do magistério estável no serviço público municipal, e que tenha, pelo menos, um ano de atividades na escola, em tempo imediatamente anterior à eleição, com formação em curso superior de graduação plena ou em nível de pós-graduação e disponibilidade para o exercício dos encargos diretivos.

Essa lei foi acompanhada pela discussão da RME para definição dos perfis dos cargos de diretor e vice-diretor, principalmente o respeito ao planejamento escolar decidido coletivamente e a dedicação às questões pedagógicas, além das administrativas.

Fruto de cada edição dos fóruns de educação, no ano de 2002 instituiu-se a elaboração da Revista Saberes & Fazeres Educativos, registrada na CIP²⁹ e encontrando-se na 12ª edição neste ano de 2013. O periódico registra artigos de palestrantes que compareceram nos fóruns do ano anterior e de trabalhadores em educação do município; relatos da práxis individuais e/ou coletivas e trabalhos produzidos nos espaços educativos³⁰. Carmem Maria Craidy, professora da Faced/UFRGS, realizou a apresentação da Revista Saberes & Fazeres Educativos, v. 5, n. 1, do ano de 2006, e registrou seu parecer:

Esta revista que tenho a honra e o prazer de apresentar oferece ao leitor trabalhos apresentados no Fórum de Educação, evento tradicional que é uma marca na educação de toda a região; trabalhos de professores e, ainda, trabalhos de alunos. É, assim, fiel ao ideal participativo que vê o ser humano em construção na relação com os outros seres humanos e a dialocidade, como o grande motor do processo educativo. Contempla artigos de caráter teórico, relata experiências práticas; busca pontos de vista diversificados e dimensões que se completam no processo educativo, tais como o significado da linguagem, do espaço, da afetividade, da ludicidade, da arte e, mesmo, da alimentação em face da educação, de diferentes segmentos da população. Contempla desde os pequeninos, até idosos, sem esquecer dos socialmente discriminados. Consagra, assim, a concepção de que a educação ou atinge a todos, ou não será verdadeiramente educação. Parabéns a Getúlio Vargas pela sua obra educacional refletida nesta revista. O leitor certamente sairá engrandecido pela sua leitura. (CRAIDY, 2006, p. 7).

A imagem a seguir apresenta uma reunião de algumas das revistas editadas desde o ano de 2002.

Figura 7 – Exemplares da Revista Saberes & Fazeres Educativos, da RME de Getúlio Vargas

²⁹ Revista anual: Saberes & Fazeres Educativos/Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, registro ISSN 1679-687X.

³⁰ Anualmente, é instituída a comissão organizadora da revista, composta por integrantes da SMECD e por representantes das escolas e entidades educativas para divulgar, selecionar, organizar e revisar os artigos, os relatos de práxis e os trabalhos que farão parte da publicação.



Fonte: o autor (2013)

No tocante à importância dos conselhos escolares como órgãos colegiados, registrava-se até o ano de 2004 a constituição de apenas um conselho escolar, apesar da existência da lei, do incentivo e do suporte fornecidos pela SMECD, conforme justifica a professora Calinca Pergher (2012), coordenadora pedagógica da SMECD, ao se referir à caminhada de cada espaço educativo:

Podemos dizer que a Rede Municipal de Getúlio vive um processo de gestão democrática, mas não quer dizer que essa vivência de processo e gestão democrática garanta a democracia vivenciada por todos que fazem parte da rede. Vão ter vivências diferenciadas, graus de participação diferenciados, graus de entendimento, de conceitos de participação e de gestão diferenciados. (PERGHER, 2012).

Levinski (2008) compreende que um processo de natureza participativa direta como a vivenciada pela RME de Getúlio Vargas é tão ou mais importante do que órgãos colegiados ou representativos, mas reconhece sua devida importância na construção de um processo de gestão democrática:

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 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 Classe precisa ser redimensionado à luz dos princípios que orientam o processo do ensino público municipal; também os grêmios estudantis necessitam de revigoramento, juntamente com os Círculos de Pais e Mestres e Clubes de Mães existentes em algumas escolas. (LEVINSKI, 2008, p. 98-99).

Apesar de as escolas municipais sempre terem recebido incentivo e apoio da SMECD a criarem seus conselhos escolares, inclusive com auxílio de assessorias, realização de encontros formativos, nunca impuseram tal obrigatoriedade, cabendo a cada espaço definir seus objetivos e metas. Em 2004, ocorreu a criação do primeiro conselho escolar do município, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, como relata Rosana Bertella (2013), diretora da escola no período de 2003 a 2006:

Diante dos desafios apresentados, a ação enquanto diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias foi a de criar segmentos para colocarmos em prática a gestão democrática. Criamos o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e o Clube de Mães (era junto com CPM), a fim de somarmos esforços para uma educação de qualidade, através da contribuição de todos. A construção das propostas de ação deu-se através de reuniões com pais, palestras, estudo da Lei de Criação do Conselho Escolar. Para a composição dos membros, foi mandado bilhete para os pais que possuíssem interesse em participar. Com os professores foi discutido na reunião de polo e o ingresso foi por interesse. Da mesma forma com os funcionários e com os representantes de alunos, foi aproveitado as lideranças do Grêmio Estudantil. Com o conselho escolar nos reuníamos uma vez no mês para estudo e debate. (BERTELLA, 2013).

O primeiro presidente do conselho escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, aclamado em 5 de agosto de 2004, foi Elisandro Lemos, pai de aluno, que exercia a profissão de vendedor. Ele exerceu o cargo em dois mandatos: 2004-2006 e 2009-2011.

Conforme consulta ao livro de atas do conselho escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, os assuntos discutidos, na maioria das vezes, coordenados pela equipe diretiva da escola, referiam-se a: estudos do estatuto do conselho escolar e legislação pertinente; eleições para direção da

escola; indisciplina de alunos; verbas do FNDE; conduta de professores; datas comemorativas; processo ensino-aprendizagem; orçamento participativo; planejamento e metas para o ano; relação interpessoal de funcionários; educação inclusiva; falta de professores; baixa frequência do segmento alunos; melhorias na infraestrutura da escola; Ensino Fundamental de nove anos; entre outros.

Elisandro Lemos (2013) relata sua experiência na condição de ser presidente do Conselho Escolar por dois mandatos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias:

Foi um grande desafio, porque foi o primeiro conselho escolar que estava sendo formado entre as escolas municipais. Depois assumi um segundo mandato novamente. Assumi com objetivo de ajudar a equipe diretiva e poder contribuir com a escola de minha filha. A pauta e a coordenação das reuniões eram propostas pelas equipes diretivas e não tinha como ser diferente, porque ela que vivenciava o dia a dia da escola, mas todos tinham voz e vez, e prevalecia a decisão da maioria e o que era melhor para a escola, tanto pedagógica, financeira e administrativamente. As equipes diretivas que acompanhei nunca foram impositivas, sempre primaram pelo diálogo e pelo respeito. (LEMOS, 2013).

O relato de Elisandro Lemos reafirma o papel de democratização da escola através do Conselho Escolar principalmente na função consultiva de acompanhar o desenvolvimento da prática educativa do processo ensino-aprendizagem, conhecendo e participando da realidade, indicando caminhos que levem a uma prática democrática comprometida com a qualidade educacional, propondo a tomada de decisões referentes às linhas gerais da escola, incluindo a destinação dos recursos públicos. Porém, percebemos ainda a centralidade do controle do Conselho Escolar nas mãos da equipe diretiva da escola e não nas mãos do colegiado constituído. O grêmio estudantil, constituído igualmente no ano de 2004, conforme consulta ao livro de atas da escola, desempenha atividades determinadas pela direção da escola, não realizando ações decisórias em âmbito escolar, mas sim complementares, ligadas principalmente aos aspectos artísticos e culturais.

Em 2004, um dos fatos marcantes para o município foi a inauguração de uma instituição particular de ensino superior. A administração municipal, pressionada por entidades e comunidade, atendeu aos apelos da população e realizou, após audiência pública, a concessão do prédio da antiga Prefeitura Municipal para a criação e a instalação de uma faculdade particular, hoje Instituto de

Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, a Faculdade IDEAU, através da Lei n. 3.325, de 9 de fevereiro de 2004, possibilitando melhores condições de acesso ao Ensino Superior dos municípios. A cedência do referido prédio ficou vinculada ao fornecimento de três bolsas gratuitas (ou distribuídas proporcionalmente) por curso a alunos de baixa renda como contrapartida, mediante análise de um conselho constituído para esse fim.

Realizava-se um antigo sonho dos getulienses, de sediar uma instituição de Ensino Superior. Principalmente pelos custos e pela necessidade de deslocamento às cidades vizinhas, bem como por causa da ausência de políticas do governo federal de possibilitar Ensino Superior público gratuito no município, efetivou-se a concessão.

Entre as principais ações desenvolvidas nesse período, conforme entrevistas realizadas e análises documentais, estão: formação continuada e permanente; viabilização de um curso superior em pedagogia no município, com apoio financeiro aos professores sem titulação; investimento na infraestrutura e material didático-pedagógico nas escolas; melhorias na qualidade do transporte escolar; informatização das escolas; criação do Espaço de Apoio Pedagógico (EAP, em 2002) nas escolas, para atender alunos com situações de déficit de aprendizagem³¹; criação da *Revista Saberes & Fazeres Educativos* (2002), com o objetivo de registrar questões teóricas e práticas da educação desenvolvida no município; criação do Sistema Municipal de Lazer, Desporto e Recreação; criação do Conselho Municipal de Cultura e do Fundo Municipal da Cultura (2002); ressignificação das propostas pedagógicas elaboradas pelas comunidades; criação da lei que dispõe sobre a eleição direta para direções de escolas (2003); reestruturação do Conselho Municipal de Educação³² (2003).

³¹ Espaço de Apoio Pedagógico (EAP), vinculado ao NIAE, mas desenvolvido nas escolas municipais, sob orientação de uma coordenadora. Objetiva combater o fracasso escolar através de professores da RME que realizam trabalhos de prevenção, avaliação pedagógica e acompanhamento com alunos com dificuldades na aprendizagem. Conforme Enricone (2003), surgiu como uma proposta diferenciada para trabalhos de reforço que existiam nas escolas, como tentativa de desenvolver a responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos e de maior integração com a equipe do NIAE.

³² Lei n. 3.307, de 18 de dezembro de 2003, que reestrutura o Conselho Municipal de Educação de Getúlio Vargas e dá outras providências. Essa lei veio a substituir a Lei n. 1.989, de 19 de junho de 1991, que criou o Conselho Municipal de Educação. A nova lei acrescentava funções ao CME, como explica em seu artigo 1º, parágrafo único: "O conselho é órgão consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo, normativo e fiscalizador...". A lei tornou o CME mais abrangente e revigorou seu perfil.

A gestão 2001-2004 retomou a proposta de uma política educacional democrática e participativa e realizou várias ações que fortaleceram a democratização da RME, como constam os registros anteriormente mencionados, no entanto avançou timidamente na formação dos conselhos escolares

No ano de 2004, em respeito às decisões do coletivo, assumi a responsabilidade de ser o candidato a vice-prefeito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sem coligação, devido a uma desestruturação partidária do Partido Socialista Brasileiro (PSB), partido de coligação da eleição anterior, o prefeito Dino Giaretta foi candidato à reeleição. Tornou-se um grande desafio eleitoral: a reeleição do mesmo projeto partidário, fato inexistente até o momento na história do município. O ‘carro-chefe’ da campanha eleitoral foram as áreas de destaque no primeiro governo: saúde, educação, participação popular principalmente através do Orçamento Participativo e saneamento de considerável parte das dívidas existentes.

4.2.4 Gestão municipal de 2005 a 2008: Projeto de Cidade Educadora

Conquistada a reeleição, o segundo mandato, em especial na educação, buscou-se a continuidade e a qualificação das políticas públicas existentes, respaldadas pela participação da comunidade através das votações e discussões realizadas no Orçamento Participativo³³, sendo este um dos mecanismos utilizados do processo da gestão democrática. A gestão democrática na rede municipal não nasceu de um ato legal; é um processo que se constitui na participação e no envolvimento dos sujeitos e no poder de decisão, na busca de uma educação pública de qualidade, emancipatória e inclusiva.

Conforme destaca a professora Rosicler Bernieri Ascarí (2013), secretária municipal de educação da gestão 2005-2008, a RME “já vinha desenvolvendo um processo participativo, na construção e qualificação do ensino público municipal até 2004, valorizando o direito subjetivo da pessoa, a prática individual, com vistas no fortalecimento do coletivo”. Ressalta ainda que se percorria o caminho da promoção do sujeito, na perspectiva de uma vida cidadã mais plena, através de uma prática

³³ O percentual médio de participação dos munícipes a partir de 16 anos de idade em reuniões do Orçamento Participativo nas comunidades do interior, bairros e centro, foi de 12%. Havia grande divulgação na imprensa local do calendário de reuniões, mas a cultura de participação era considerada baixa. Esse percentual da população é que definia os investimentos prioritários para o ano seguinte, com destaques nas votações nas áreas de saúde e educação.

pedagógica pautada na ação-reflexão-ação, comprometida com uma educação humanizadora, na qual se destaca a importância do feito de cada um na construção do coletivo.

Diante do diagnóstico realizado e dos desafios apresentados, a SMECD propôs a elaboração de um plano de ação que contemplasse e orientasse as necessidades vividas no e pelo cotidiano de cada espaço educativo, observando as características específicas de cada comunidade escolar, entidade, departamento ou setores educativos. A secretária Rosicler Bernieri Ascari destaca as principais metas elencadas em sua gestão a partir das discussões do coletivo:

Elencamos como principais metas: a continuidade da formação continuada de, para e com os envolvidos; aperfeiçoamento do processo de gestão democrática; a construção e efetivação de uma política pública de inclusão; a diminuição dos índices de repetência e evasão escolar e a construção de uma política de, para e com a juventude. (ASCARI, 2013).

Em relação às construções das propostas político-pedagógicas das escolas e da RME, é importante destacar a metodologia utilizada desde 1993, sendo constantemente revisitada. Inicialmente, houve a construção das partes (proposta pedagógica de cada escola), conforme cada realidade e contexto, para depois constituir o todo (proposta pedagógica da RME), como destaca a professora Maria de Lurdes Bernieri (2013), coordenadora pedagógica da SMECD, gestão 2005-2008:

Nas construções das propostas pedagógicas, nós começamos ao inverso. A escola construiu sua proposta a partir da sua realidade. Cada escola fez a sua e a partir destas foi construída no coletivo a proposta da RME. Diferente de alguns outros espaços que era construída a coletiva de rede e depois cada espaço a partir desta, construía a sua. Na nossa rede foi diferente porque nós fizemos as partes e das partes saiu o todo da rede. Diante da proposta pedagógica e das concepções construídas que se realizava todo o trabalho na área da educação e na especificidade ensino, a realização dos planos de estudo e os planos de trabalho. (BERNIERI, 2013).

No Projeto Político-Pedagógico da RME de Getúlio Vargas, com início em 2001 e na sua primeira versão em 2006, conforme as razões que justificam sua construção, “revela as convicções, as necessidades, as inquietações e desejos dos sujeitos que neles estão enlaçados, gerando compromisso e um processo de aproximação entre o pensar, o falar e o fazer”. (GETÚLIO VARGAS, 2006). Essa

proposta busca uma unidade da RME, mas não descaracteriza as especificidades de cada espaço educativo; ao contrário, legitima o coletivo:

Um processo desta natureza exige a continuidade e o aperfeiçoamento do processo de formação continuada, não apenas dos professores, mas de toda comunidade e dos grupos dinamizadores da Rede Municipal de Ensino, pois acreditamos que na medida que nos dispomos a refletir e a colocarmo-nos como investigadores da própria prática na relação do que foi discutido, estudado e acordado, estaremos no próprio processo, qualificando o ensinar e o aprender, as relações que nos fazem e nos refazem e fomentando cada vez mais sonhos e ações que desenharam um mundo diferente com mais justiça, igualdade, ética e humanização. (GETÚLIO VARGAS, 2006).

Em 2005, fruto do planejamento existente, foi aprovada a Lei n. 3.549, que dispõe sobre a reestruturação do plano de carreira do magistério público municipal, em substituição à Lei n. 2.115, de 1992. Após longa discussão nas escolas, assembleias e através de uma comissão representativa, o novo plano de carreira, que manteve parte da legislação anterior e adequou-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitiu avanços na valorização profissional, com aumento do salário básico, criação de dois novos níveis com reconhecimento dos níveis de mestrado e doutorado, ampliação do período de férias remuneradas dos professores de 30 para 45 dias, redução da carga horária de 22 e 44 horas semanais para respectivamente 20 e 40 horas semanais e a criação da função remunerada de coordenador pedagógico.

Volmir Kunert, diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki no período de 2007 a 2010, destaca o aprendizado que foi estar no cargo de diretor de escola na RME, por existir uma proposta participativa e democrática. Pelo fato de ser formado nas ciências exatas, ele iniciou no cargo com uma determinada visão e que foi se constituindo durante o mandato:

No começo eu entrei meio confuso, porque eu achava que o negócio era ampliar, construir, absorver alunos, ter uma escola grande, e na verdade eu comecei a perceber a questão do necessário com relação à qualidade. Aos poucos, eu fui percebendo a importância na questão da qualidade do trabalho prestado e da aprendizagem. (KUNERT, 2013).

Decorrente de todo esse processo, a secretária municipal de educação, Rosicler Bernieri Ascari (2013) considera as conquistas mais significativas desse período:

Sujeitos mais autônomos; espaços educativos mais democratizados; sujeitos construtores de uma história educativa e cidadã; o coletivo mais e melhor valorizado; formação continuada; o aumento da desacomodação e das inquietações. Mesmo havendo resistências em relação ao processo, via-se o despertar para a reflexão das ações, com o propósito a mudanças e, ainda que timidamente, via-se aumentar a inclusão dos sujeitos nas diversas ações sociais, educativas e culturais que eram propostas. (ASCARI, 2013).

Ao mesmo tempo, houve a proposta da equipe da SMECD de ramificar as práticas de gestão democrática aos outros setores da administração e com a comunidade através do Orçamento Participativo. Considerando que as áreas de educação e saúde estavam sendo reconhecidas pela comunidade como destaques nos dois mandatos do prefeito Dino Giaretta, iniciou-se a intencionalidade, os estudos, as reflexões e as propostas para que o município de Getúlio Vargas entrasse no rol das Cidades Educadoras³⁴.

A busca da inclusão de Getúlio Vargas entre as Cidades Educadoras surgiu do processo de construção educacional que estava sendo desenvolvido no município, que o credenciava a buscar esse reconhecimento e, mais do que isso, intensificar práticas educativas em todas as áreas e os espaços existentes. Entre outros compromissos importantes, a Carta das Cidades Educadoras de 2004 estabelece:

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover ativamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004, princípio 11).

Conforme proposta documental das Cidades Educadoras, o papel da escola passa a ser o de criar condições para o exercício da cidadania de todos e todas. Assim, sua função não se limita apenas à instrução nos conhecimentos acumulados

³⁴ O movimento internacional das Cidades Educadoras, surgido em 1990, em Barcelona (Espanha), visa a fazer das cidades um ambiente propício para o desenvolvimento íntegro das pessoas. A Carta das Cidades Educadoras teve sua proposta definitiva em novembro de 2004. As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em novembro de 1990, reuniram na carta inicial os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Essa carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

historicamente, embora este seja um de seus importantes objetivos. Nessa perspectiva, a escola deve educar para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças e, diante da necessidade de efetiva democratização do ensino, precisa-se de uma nova escola, que de fato contemple a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero presente em nossa sociedade. As novas demandas sociais, dessa forma, exigem da escola novas funções, novos papéis, que podem ser contemplados à medida que instrução e formação se articulam.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, prevê que estados, municípios e Distrito Federal deverão elaborar seus planos decenais com base no PNE. Desse modo, o município de Getúlio Vargas, com base nessa legislação, iniciou em 2003 um movimento, em conjunto com o Conselho Municipal de Educação da época, para conhecer, estudar e iniciar a construção do seu PME.

As trocas consecutivas e anuais dos membros do CME, ocorrendo em respeito à legislação aprovada em 2003³⁵, fragmentaram essa construção, não tendo continuidade as várias ações desencadeadas pela equipe que compunha o CME em cada ano. No ano de 2008, com a construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), definiu-se como uma das metas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) construir o Plano Municipal de Educação, iniciando nesse mesmo ano, em parceria com o CME. Nesse sentido, a SMECD e o CME foram os articuladores na elaboração do PME, que foi construído de forma participativa, envolvendo todos os segmentos possíveis do município, com o seguinte objetivo:

Construir participativamente o Plano Municipal de Educação (PME) de Getúlio Vargas (GV), para os próximos dez anos, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil organizada, na perspectiva de revelar o contexto educacional e de orientar e qualificar os processos educativos, que, com o compromisso de todos, torne-se uma política pública. (GETÚLIO VARGAS, 2008b).

Conforme registros, esse projeto para a construção do PME de Getúlio Vargas (2008b) ressalta que “ao construir o PME de forma coletiva a intenção é que o mesmo se torne uma política pública legítima, construída, implementada, vivida e

³⁵ Lei número 3.307, de 18 de dezembro de 2003, que reestrutura o Conselho Municipal de Educação de Getúlio Vargas e dá outras providências. No artigo 4º dessa lei, o mandato terá duração de um ano, permitida uma única recondução.

avaliada e por seus pares”, entendida como caráter de “política pública de Estado”³⁶ e que “seja mobilizado por meio da participação, por ser entendida como um dos princípios fundamentais na construção de processos educativos democráticos, humanizadores, cidadãos e duradouros” e que “implica eleger a reflexão da prática como outro princípio fundante”.

O processo metodológico adotado nesse projeto teve como proposta os momentos elencados no quadro a seguir.

Quadro 6 – Processo metodológico do Projeto de construção do PME de Getúlio Vargas – Ano 2008

<p>1) Organização da Comissão Geral que dinamizará o PME;</p> <p>A esta Comissão caberá:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) revisitação aos estudos realizados anteriormente, diagnósticos e pesquisas existentes sobre a realidade educacional, em especial, de âmbito local; b) ampliação do diagnóstico do contexto educacional do município; c) organização das comissões temáticas, considerando a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE); d) mapeamento e conhecimento de experiências realizadas na construção do PME de outros municípios; e) estudo do PNE e do Plano Estadual de Educação (PEE); f) sensibilização para o processo de construção. <p>2) Encontro para mobilizar os segmentos na construção do PME</p> <ol style="list-style-type: none"> a) envio de ofícios e visitas aos segmentos para sensibilização da construção do PME; b) palestra “Plano Municipal de Educação: sentido da participação na construção e vivência do mesmo”. Professora Dra. Flávia Werle, Unisinos; c) definição das comissões temáticas: <ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio, Educação Profissional e Superior • EJA • Educação Rural • Educação Inclusiva • Gestão, financiamento, formação dos professores e valorização do Magistério. <p>3) Reuniões das comissões temáticas</p> <ol style="list-style-type: none"> a) com a Comissão Geral; b) cada comissão temática se reunirá, quantas vezes for necessário, para estudo e elaboração de propostas (diagnóstico, diretrizes, objetivos, metas e estratégias/ações) acerca de sua temática, nível ou modalidade;
--

³⁶ O conceito de políticas públicas inclui tanto as políticas de governo como as de Estado, conforme nota explicativa n. 11.

<p>c) Sistematização das propostas para levar às miniconferências e à plenária.</p> <p>4) Miniconferências temáticas</p> <p>a) palestras com o objetivo de problematizar e teorizar o tema;</p> <p>b) apresentação dos diagnósticos por cada comissão temática.</p> <p>5) Plenária para discussão e aprovação do PME</p> <p>a) cada subcomissão apresenta as propostas de seus níveis e modalidades;</p> <p>b) discussão e definição das propostas do PME.</p> <p>6) Sistematização do PME</p> <p>7) Envio do Projeto de Lei do PME para Câmara de Vereadores.</p>
--

Fonte: Getúlio Vargas (2008b)

Desse processo metodológico construído, elaborou-se um cronograma de execução a ser seguido:

Quadro 7 – Cronograma do projeto de construção do PME de Getúlio Vargas – Ano 2008

Mês/Ano	Atividade
Agosto e setembro de 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da Comissão Geral; • Sensibilização para o processo de construção do PME com o envio de ofícios e visitas; • Escrita do Projeto do PME; • Estudo dos planos (PNE e PEE); • Levantamento de indicadores para o diagnóstico.
Outubro de 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro “O sentido da participação na construção e vivência do Plano Municipal de Educação” – Profa. Dra. Flávia Werle (24/10/08); • Organização das comissões temáticas; • Planejamento e organização do material para as comissões temáticas; • Fazer ato legal designando a comissão.
Novembro e dezembro de 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões das comissões temáticas com a comissão geral; • Reuniões das comissões temáticas; • Reunião geral com todos das comissões para definir acordos, prazos e encaminhamentos para o ano de 2009.
Março de 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião e retomada do trabalho das comissões temáticas.
Abril e maio de 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização do trabalho das comissões temáticas e miniconferências.
Junho de 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Plenária de aprovação do PME; • Sistematização do PME.
Julho de 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Envio do projeto de lei à Câmara de Vereadores.

Fonte: Getúlio Vargas (2008b).

Esse processo metodológico e o cronograma proposto, conforme a professora Maria de Lurdes Bernieri (2013), então coordenadora pedagógica da SMECD em 2008, “foi um trabalho exaustivo, mas muito gratificante e produtivo” para a comissão geral³⁷ do projeto, sendo “cumpridos os prazos e o planejamento previsto para o ano de 2008, com significativa participação e mobilização dos segmentos envolvidos”. Ao findar o ano de 2008 e também o mandato da gestão 2005-2008, todos os registros do PME, bem como dos demais departamentos da SMECD, foram disponibilizados e fornecidos à nova equipe gestora, inclusive com uma série de reuniões de transição para a continuidade dos trabalhos que estavam em andamento.

Nessa administração de 2005-2008, além de manter os princípios da participação e da coletivização, elencam-se como aspectos mais significativos: o fortalecimento das PPP das escolas e a conclusão da primeira versão da PPP da RME; a reestruturação do plano de carreira do magistério público municipal, com avanços; a discussão de o município de Getúlio Vargas fazer parte do rol das Cidades Educadoras; o projeto e a discussão do PME; adesão e realização do PDE/Plano de metas/PAR.

Nas eleições de 2008, aceitei a responsabilidade coletiva de representar o Partido dos Trabalhadores como candidato a prefeito pela coligação Frente Popular, composta por PT, PSB e PCdoB, mas a coligação Acorda Getúlio Vargas (AGV), composta por uma frente de seis partidos – DEM, PTB, PP, PSDB, PPS e PDT –, venceu as eleições e assumiu o governo municipal em 2009.

4.2.4.1 Implementação do PDE/Plano de Metas/PAR no município de Getúlio Vargas na gestão municipal de 2005 a 2008

Outro aspecto importante a considerar nessa gestão municipal são as implicações das novas políticas educacionais apresentadas pelo governo federal a partir de 2008, como apresentei no terceiro capítulo, principalmente através do PDE/Plano de Metas/PAR. Dessa forma, pesquisei essa nova relação estabelecida e analisei as suas implicações, pois o governo federal apresenta-se como participante do processo da gestão educacional local, mediante as metas geradas nas propostas de programas existentes.

³⁷ A comissão geral do projeto de construção do PME era composta pela SMECD, pelo CME e pelo CM do Fundeb.

O PDE/Plano de Metas/PAR no município de Getúlio Vargas teve início no ano de 2008, após a aceitação do prefeito municipal para realizar tal plano. A SMECD de Getúlio Vargas, posterior à criação da equipe local do Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação, conforme Decreto Municipal n. 2.460, de 8 de abril de 2008, que tem por objetivo a elaboração, o monitoramento e o acompanhamento do plano, realizou o seu primeiro cadastro do PAR. Esse trabalho teve orientação e assessoria da professora Calinca Jordânia Pergher³⁸, pertencente ao grupo técnico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, a equipe local foi efetivada, constituído pela secretária municipal de educação, professora Rosicler Bernieri Ascari, responsável pela coordenação dos trabalhos, e por representantes dos seguintes segmentos: Conselho Municipal de Educação, conselho do Fundeb, equipe pedagógica da SME, gestores escolares, pais e alunos, conselhos escolares, professores, equipe administrativa e de programas da SMECD, associações de empresários, sindicatos, Ministério Público e conselhos escolares. Anteriormente à sua constituição, os segmentos participantes foram oficializados e convidados a escolherem seus representantes para compor a referida equipe.

Conforme o livro de atas da SMECD de 2008, a participação na equipe local para a realização do diagnóstico do PAR foi expressiva por parte dos representantes das entidades públicas ligadas à educação, mas inexpressiva quanto à participação dos representantes da sociedade civil.

Realizada a etapa do diagnóstico, são apresentados aqui os resultados dos indicadores qualitativos e as ações geradas pelo sistema no portal do Simec, em cada uma das quatro dimensões do PAR para as quais a RME de Getúlio Vargas necessita de maior atenção frente às fragilidades detectadas.

³⁸ A assessoria da professora Calinca Jordânia Pergher foi uma opção voluntária de sua parte, por ser getuliense. Ela se dispôs a auxiliar na realização do primeiro PAR no município.

Quadro 8 – Resultado das ações geradas pelo 1º PAR na RME

<p>1 - Gestão educacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implantar os conselhos escolares nas escolas da rede que ainda não possuem e incentivar a atuação dos conselhos escolares existentes. • Incentivar a atuação do CME. • Implantar e/ou reestruturar o Plano Municipal de Educação. • Implementar o Plano de Carreira para Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.
<p>2 - Formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creche e pré-escola), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. • Desenvolver plano de formação continuada de professores da Educação Básica visando ao cumprimento da Lei 10.630/03. • Promover a participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação inicial e continuada.
<p>3 - Práticas pedagógicas e avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expandir os programas de incentivo à leitura a todas as escolas, em especial, apoio pedagógico às escolas do campo, em particular às escolas de organização multietária ou multisseriada e às áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral. • Incluir como componente da política educacional o estímulo à autoavaliação e as práticas interdisciplinares. • Implementar políticas para a correção de fluxo.
<p>4 - Infraestrutura física e recursos pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequar as instalações gerais para o ensino a partir de padrões mínimos e acessibilidade a serem adotados pela rede, observando as condições da estrutura física e a existência de espaços pedagógicos nas escolas do campo. • Dotar gradativamente todas as escolas de cozinha e refeitório, de acordo com os padrões mínimos definidos para a rede. • Desenvolver uma estratégia de distribuição e reposição anual de equipamentos e materiais esportivos, que considere e valorize a diversidade racial, cultural e de pessoas com deficiência. • Elaborar política pedagógica que considere e valorize a diversidade racial, cultural, sexual e igualdade de gênero, e de pessoas com deficiência, e, ainda, os temas de direitos humanos e educação em saúde.

Fonte: Simec

Em relação à dimensão 1 (gestão educacional), objeto da presente pesquisa, as ações geradas referiram-se a quatro constatações entendidas como mais frágeis na RME: inexistência de conselhos escolares em algumas escolas municipais; pouca formação dos conselheiros do CME; desatualização do Plano Municipal de Educação; inexistência do plano de carreira para profissionais de serviço e apoio escolar.

Até o ano do diagnóstico do PAR, em 2008, observamos que em apenas uma escola municipal havia sido implantado o conselho escolar, hoje existente em todas as escolas municipais da RME. Quanto ao CME, este demonstra ser atuante, mas

diagnóstico realizado apontou para a realização de metas para qualificação aos conselheiros, pois não havia uma política de formação a eles.

Em relação ao plano de carreira para profissionais de serviço e apoio escolar, não há legislação pertinente, tendo a necessidade de criação, pois estes servidores são pertencentes ao Regime Jurídico dos Servidores Públicos Municipais³⁹.

A professora municipal Cidiane Troczinski (2012), presidente do Conselho Municipal de Educação em 2008, relata a sua função na participação na equipe local do PAR, no item diagnóstico:

Discutimos as informações de como estava sendo o funcionamento do conselho municipal de educação, quais eram as dificuldades, conquistas, realizações, a formação dos membros, o que deveria melhorar. Foi nesse sentido que eu contribui para o diagnóstico. (TROCZINSKI, 2012).

Em relação aos trabalhos realizados pela equipe local, se atingiram os objetivos propostos em relação ao diagnóstico do PAR, Cidiane salienta:

Eu acredito que sim, porque muita coisa que foi discutida, levantada, questionada no município, através do PAR, não estava acontecendo e daí foi como uma provocação, no momento das pessoas refletirem: “Ah, isso não tem, isso não está andando bem, isso pode melhorar”. Eu acho que foi bem significativo nesse sentido. (TROCZINSKI, 2012).

Entre os resultados obtidos com o diagnóstico realizado, a professora avalia as contribuições para a qualificação da educação no município:

Eu posso destacar algumas coisas em termos de gestão, de qualificação. Nós não estávamos tão longe assim, tão deficientes em relação ao PAR. Algumas fragilidades, sim, que eu posso destacar. Por exemplo, em relação ao Conselho Municipal, é a não qualificação dos membros, que foi apontado pelo PAR e que realmente nós não tínhamos. Nós não tínhamos uma qualificação dos membros e nem projeto para que isso acontecesse. A discussão de ter o Sistema Municipal de Ensino ou não, também o PAR diagnosticava. Então ali apresentou uma grande fragilidade da rede, que nós não estamos capacitados. Não podemos hoje assumir um Sistema Municipal de Educação por várias razões e eu diria que a principal questão é não ter pessoas qualificadas para isso. Uma outra questão é o exemplo da Educação Infantil, que deve ser prioridade no

³⁹ Regime Jurídico dos Servidores Públicos do município de Getúlio Vargas é a Lei Municipal n. 1.991, de 26 de junho de 1991, destinada a regular a carreira do servidor público municipal ligado à administração direta.

município, isso foi diagnosticado no PAR, a falta de vagas para as crianças do município na creche. (TROCZINSKI, 2012).

As observações da professora Cidiane Troczinski demonstram que a realização do PAR reafirma políticas educacionais existentes na RME, mas também aponta fragilidades existentes. Algumas já estavam apresentadas como metas, outras não existentes, revelando as contribuições da adesão ao PDE/Plano de Metas/PAR de forma positiva.

Cidiane Troczinski (2012) releva uma ação não realizada, a qual já era uma meta em estudos como parte do planejamento da SMECD, anteriormente ao diagnóstico do PAR, que se refere à criação do Sistema Municipal de Ensino. Conforme seu relato, por falta de qualificação não é possível atualmente assumir um Sistema Municipal de Educação. Essa decisão da SMECD e do CME de não optar pela criação do Sistema Municipal de Ensino, por causa de todas as suas responsabilidades e da infraestrutura necessária, demonstra a não aceitação da indução de políticas no município se o entendimento local permanece contrário ao proposto.

A professora Calinca Pergher avalia positivamente a contribuição do PDE/Plano de Metas/PAR na RME e salienta que o diagnóstico realizado reafirma que a caminhada desenvolvida contempla significativamente as metas propostas:

O PAR veio na verdade fazer o diagnóstico, ele deu uma fotografia, e nessa fotografia, ele mostrou a caminhada da RME, que era muito boa nossa caminhada e que 70% do que ele estava propondo a gente já fazia, mas 30% não. Então esses 30% foi positivo, contribuiu mas ele mostrou o quanto a gente já tinha feito. (PERGHER, 2012).

A professora Amélia Peruzzolo (2013), representante da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias na equipe local do PAR, relata que os participantes tinham a função de “avaliar a educação da RME, suas fragilidades, fazendo apontamentos das necessidades” e avalia os resultados obtidos:

Positivamente avaliamos a formação continuada que os professores recebiam. Os números revelam boa qualidade da educação oferecida pela rede (realizar o PAR foi uma opção, não uma necessidade). Uma das fragilidades apontadas foi

a falta de vagas para Educação Infantil, apontando a necessidade de mais uma creche em Getúlio Vargas. (PERUZZOLO, 2013).

Da mesma forma, a professora Helena Pokoieski (2013), diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro em 2008 e integrante na equipe local do PAR, compartilha da ideia que o PAR reafirma a trajetória satisfatória da RME:

A RME de Getúlio Vargas já vinha com uma longa caminhada de discussão e construção de um processo educativo participativo, dialógico e democrático, com propostas pedagógicas avançadas em termos de construção e vivência, com projetos voltados à formação continuada de seus profissionais, a inclusão de alunos com necessidades especiais e a construção do núcleo (NIAE), ao desenvolvimento de projetos culturais, esportivos aos alunos, ampliação de escolas, formação dos grupos dinamizadores, grupos de estudos como o de alfabetização e de educação infantil, ampliação do acervo bibliográfico das escolas e da Biblioteca Pública Municipal, construção do Plano de Carreira, a construção coletiva e participativa dos Planos de Estudos, a qualificação da merenda escolar e de seus profissionais; ampliação do transporte escolar e de outras atividades voltadas ao setor cultural e desportivo, entre outros aspectos. Portanto, o PAR nos fez refletir sobre a situação atual da RME que, em termos de diagnóstico, já era satisfatório. (POKOIESKI, 2013).

Professora Helena Pokoieski assim relata os aspectos positivos e as fragilidades da RME, apresentados no diagnóstico do PAR e que se somam ao planejamento existente:

Aspectos positivos: a possibilidade de ampliação do que o município já havia construído ou almejava em termos de infraestrutura, recursos humanos e de materiais. Através do PAR, a SMECD encaminhou pedidos/projetos de construção da creche, aquisição de equipamentos e materiais para as escolas, participação em programas de formação como o Gestar, Proletramento, Proinfo, ampliação do projeto de leitura nas escolas, encaminhamentos para a efetivação de todos os conselhos escolares.

Fragilidades: a RME apresentava problemas relacionados a questões metodológicas, ou seja, a dicotomia entre teoria e prática; a falta dos conselhos escolares efetivados nas escolas (apenas uma escola possuía); a necessidade da rede tornar-se Sistema de Ensino. (POKOIESKI, 2013).

Mediante as informações obtidas, observa-se que a realização do PDE/Plano de Metas/PAR no município de Getúlio Vargas em 2008, na fase inicial – mais especificamente o diagnóstico educacional local –, cumpre seu papel de forma

significativa. Através de uma metodologia participativa, pensada pelos sujeitos, retrata a realidade educacional vivida, com seus avanços e fragilidades, não significando interferência, mas sim complementaridade.

4.2.5 Gestão municipal de 2009 a 2012: Planejamento Participativo Estratégico

O novo prefeito municipal eleito, Pedro Paulo Prezzotto (DEM), administração 2009-2012, juntamente com os partidos de sua coligação, definiu a escolha da professora servidora pública municipal Eliane Maria Troczinski Granella (DEM) como a nova secretária municipal da SMECD. Constituída a nova equipe da Secretaria de Educação, essencialmente formada por professores da RME, aprofundou-se o debate e a continuidade do planejamento, com a utilização de nova metodologia de trabalho, o Planejamento Participativo Estratégico, e a realização de novos investimentos na melhoria da infraestrutura das escolas, de investimentos didático-pedagógicos, com o auxílio de recursos federais.

Conforme entrevista realizada com a secretária municipal de educação, cultura e desporto, Eliane Maria Troczinski Granella (2009-2011), professora integrante da RME, “as ações da SME baseavam-se no Planejamento Participativo Estratégico (PPE)”, como ela destaca na apresentação do documento:

Na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas há uma história importante e significativa de planejamento participativo. Cabe-nos perguntar, então, qual a diferença entre planejamento estratégico e planejamento participativo? Há livros e artigos sobre planejamento estratégico e outros sobre planejamento participativo. O enfoque do planejamento estratégico enfatiza, em especial, o conteúdo, a orientação e os resultados da organização proposto no plano resultante. Já o planejamento participativo enfatiza o processo envolvido na elaboração do plano, considerado como legitimador do mesmo. (GETÚLIO VARGAS, 2009b).

Foi condutor de todas as ações da SMECD, assessorada pela professora Jacqueline Raquel Bianchi Enricone e a Universidade Regional Integrada (URI), com sede no município de Erechim, o Planejamento Participativo Estratégico (PPE) da SMECD, gestão 2009-2012, utiliza-se de referências teóricas dos autores Matus (1996) e Lück (2000):

[...] De acordo com Lück (2000), ambas as modalidades de planejamento tratam de duas dimensões de uma mesma condição e que, portanto, quando se pretende agir de modo mais consistente possível, podem ser empregadas conjuntamente. (GETÚLIO VARGAS, 2009b).

Frente aos dados apresentados, centro a preocupação em aprofundar os conhecimentos existentes da fundamentação teórica utilizada pela SMECD, quanto ao planejamento estratégico, na tentativa de identificar a existência de algum cunho empresarial na RME a partir desse novo modelo, pois até então foi uma prática não adotada pelas gestões anteriores. Identifico essas mesmas indagações realizadas pela autora citada, Lück (2000), ao dialogar sobre o assunto:

Por que adotar o planejamento estratégico na escola? Não é esta uma metodologia empregada nas empresas e, portanto, adequada a organizações voltadas para o capital e o lucro? Não seria uma metodologia limitada, voltada para a técnica, em esquecimento da dimensão social e humana? Tais perguntas, dependendo do tom com que são formuladas, podem evidenciar um entendimento limitado do significado de planejamento estratégico e, em consequência, uma rejeição antecipada a ele, antes mesmo de se compreender o seu significado e importância. Resulta, pois, de uma visão inadequada e distorcida desse planejamento. É importante revê-la, e sempre podemos aproveitar novas oportunidades para verificar os diferentes aspectos da realidade por um novo ângulo. (LÜCK, 2000, p. 8).

A autora posiciona-se favoravelmente ao planejamento participativo e estratégico de forma concomitante ou conjunta. Ela enfatiza que a metodologia e os princípios a serem utilizados é que irão determinar o cunho funcional ou não de um planejamento a ser adotado, e estabelece diferenciação do modelo empresarial:

No contexto das empresas enfatiza-se, no planejamento estratégico, a dimensão técnica e analítica da realidade, muitas vezes com descuido da dimensão política, deixando, desse modo de levar em consideração a correlação de forças entre os atores das ações e seus usuários, de que resulta, paradoxalmente, falta de visão estratégica. Nesse contexto, portanto, o emprego do planejamento estratégico é limitado e se aproxima mais do planejamento funcional. Tratam, portanto, ambas as modalidades de planejamento, de duas dimensões de uma mesma condição e que, portanto, quando se pretende agir de modo mais consistente possível, são empregadas conjuntamente. Cabe ressaltar que os trabalhos da área social sobre planejamento estratégico incorporam a dimensão participativa como uma das precondições para sua efetivação plena. (ibidem, p. 11).

Considerando que o PPE se apresenta como novo modelo adotado na RME e está se constituindo como uma prática mais recente, entendo ser necessário compreendê-lo na sua efetivação. A secretária municipal de educação Eliane Granella (2012) destaca ainda a importância do Planejamento Participativo Estratégico (PPE) frente aos desafios que se apresentavam na RME, orientando os rumos da Gestão da SMECD:

Na busca contínua da melhoria dos serviços prestados, a SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto – aceita o desafio de promover mudanças, aprendendo sempre e mais, com o seu próprio fazer. O Planejamento Participativo e Estratégico da Secretaria – PPES – de 2009

a 2012, destaca nossos Valores, nossa Visão de Futuro e nossa Missão, construídos a partir da experiência e participação de gestores, professores, técnicos e comunidade escolar da rede municipal de Ensino de Getúlio Vargas no decorrer de sua história, e define os objetivos estratégicos para esta gestão. (GETÚLIO VARGAS, 2009b).

Reconhecendo uma trajetória democrática existente da SMECD anterior à Gestão 2009-2012, a secretária municipal Eliane Granella, em seu depoimento, reforça que as primeiras ações desenvolvidas, como parte do Planejamento Participativo Estratégico, foram de “escuta” na RME, conforme assim expressou:

[...] Quando assumimos, no primeiro encontro pedagógico encaminhamos um “questionário” para todas as escolas responderem, onde este pontuou a “clientela” de cada escola, com o objetivo de ver e observar se os professores faziam ideia de qual que era a população e o contexto onde viviam estas crianças. Depois desta pergunta, através do questionário fizemos um direcionamento para compreender também o professor para estar atuando neste contexto e em seguida, as dificuldades, apontamentos, necessidades que cada contexto pudesse apontar para fazer nosso planejamento. (GRANELLA, 2012, grifos meus).

Eliane Granella enfatiza a metodologia utilizada para a construção do PPE. Observo a utilização dos instrumentos que embasam sua construção, principalmente “questionários”, como forma de diagnosticar a RME, e a compreensão que os integrantes das escolas são vistos como “clientelas”, com ênfase na análise de contextos:

Sempre tivemos o intuito e a ideia de trabalhar por contexto, pois, por mais que estamos inseridos numa rede municipal, constatamos que cada grupo escolar tem um ritmo, uma característica e um olhar diferenciado, mas com todos pensando pelo mesmo objetivo: uma educação de qualidade. Além do questionário realizado, nós também estávamos num momento de término da construção do plano municipal de educação e ele também serviu como parâmetro, porque de certa forma, no plano municipal de educação os professores tiveram que pontuar quais seriam as metas para serem realizadas por níveis de educação. [...] É um plano estratégico participativo porque envolveu a participação de todo mundo, e estratégico porque, olhando todo esse material, teríamos que pontuar ações a curto, médio e longo prazo. Então praticamente tivemos três instrumentos: aquela entrevista no primeiro encontro com os professores, o plano municipal de educação e os resultados apontados pelo PAR. Depois de pontuados todos esses olhares dos professores foi entregue para eles novamente, para darem uma averiguada e talvez uma aceitação, “uma assinatura do contrato” [...] Isso tudo foi discutido com os GDs e, frente às metas escolhidas, cada escola definiu quais foram suas estratégias e suas metas dentro da sua localidade. E é de prática da secretaria, então, sempre no final de ano, voltar para o núcleo escolar e discutir alguns itens relacionados à temática

maior que foi eleita por todos os professores e que na época era uma preocupação, ou seja, a qualidade de ensino. (GRANELLA, 2012).

A coordenadora pedagógica da SMECD que assumiu esse cargo em 2010, Sandra Betiatto (2012), a qual também exerceu a função de coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias por vários períodos (1999-2000, 2003-2004, 2005-2006), salienta o entendimento da gestão democrática na RME atrelada ao Planejamento Participativo Estratégico, evidenciando o princípio da participação:

Eu entrei em 2010 e já tinha então uma construção democrática há muito tempo na rede, não só de agora. Acho que agora está se fortalecendo muito as ações, é um processo e cada autor e cada ator têm seu jeito de conduzir, daquilo que acredita. A gestão democrática sempre foi um ponto forte, porque todos os momentos se pautam pelo diálogo e pela discussão em vários grupos, até chegar no grupo maior. As discussões se dão do micro para o macro, porque que nós pensamos dessa forma. Então o que nós pensamos foi a criação do planejamento participativo e estratégico. Dentro desse planejamento participativo estratégico tem quatro objetivos e a participação de todos os segmentos, por exemplo: melhorar a qualidade do desempenho acadêmico, a questão de garantir a inclusão social no contexto escola/família, fortalecer a gestão, assegurar condições adequadas de funcionamento das escolas, enfim. É aí que o planejamento participativo e estratégico tem de diferente dos outros, ele tem um tempo para as coisas acontecerem, porque senão a gente leva uma vida inteira e as coisas não acontecem. (BETIATTO, 2012).

A coordenadora pedagógica, Sandra Betiatto, complementa a continuidade dos grupos dinamizadores como metodologia utilizada para tomada de decisões, representatividade das escolas e formação continuada, buscando manter a unidade, mas com respeito às decisões no âmbito escolar:

Trabalhamos muito com a questão dos GDs. Os GDs, de certa forma, é a representatividade da escola. Uma forma de fortalecer o grupo é através da formação continuada, nas reuniões, que são mensais, fizemos os debates, estudos e conversas. Fazem parte dos GDs os coordenadores pedagógicos das escolas, os diretores, vice-diretores, e também as entidades são convidadas (Lar da Menina e a AABB). O diálogo ele se dá nas escolas, para que todos consigam participar no seu espaço e mesmo assim tem muitas pessoas que têm dificuldades de participar. Depois é feita a discussão de muitas coisas no grande grupo, com todos. Por exemplo, a mudança da grade curricular foi um estudo de quase um ano de diálogo e que “culminou” com o seminário. Então parte um pouco disso, esse princípio de participação, para tentar que todos consigam se desafiar e participar. (BETIATTO, 2012).

Conforme dados obtidos, o Planejamento Participativo Estratégico da SMECD teve a seguinte estruturação:

- análise do ambiente interno e externo;
- diagnóstico;
- definição da missão, visão de futuro e valores;
- objetivos estratégicos;
- plano operacional;
- questões estratégicas;
- metas;
- plano de ação;
- controle/avaliação.

Os objetivos estratégicos ficaram assim definidos:

- 1) Melhorar a qualidade do desempenho acadêmico do aluno;
- 2) Garantir a inclusão social no contexto escola-família-comunidade;
- 3) Fortalecer a gestão;
- 4) Assegurar condições adequadas de funcionamento das unidades de ensino e núcleos administrativos. (GETÚLIO VARGAS, 2009b).

Quanto ao documento do Planejamento Participativo Estratégico da SMECD de Getúlio Vargas, ressalto aqui apenas a parte do objetivo três, referente ao fortalecimento da gestão.

Quadro 9 – Planejamento Participativo Estratégico da SMECD (Objetivo 3: Fortalecer a gestão)

ESTRATÉGIAS	METAS	INDICADORES PREVISTOS	METODOLOGIA
3.1 Efetivar assessoramento técnico-financeiro da SMECD	3.1.1 Articular com as equipes diretivas e segmentos escolares o levantamento de prioridades e metas e a elaboração da proposta orçamentária da SMECD.	Aplicação de 30% dos recursos próprios do Tesouro Municipal em educação.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD Como: Através de encontros para discutir prioridades e metas.
	3.1.2 Realizar o controle financeiro e social de 100% dos programas/projetos/convênios de receitas oriundas dos governos federal e municipal na Rede Pública Municipal de Ensino.	Prestação de contas aprovadas e divulgadas.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD e Secretaria da Fazenda Como: Relatório de aplicação dos recursos.
3.2 Implementar e dar continuidade à política de formação em gestão pública para diretores, coordenadores pedagógicos das escolas do Ensino Fundamental e equipe diretiva das entidades vinculadas à SMECD.	3.2.1 Realizar capacitação e oficinas em habilidades pedagógicas e administrativas para o grupo dinamizador da Rede de Ensino Municipal.	Participação das equipes diretivas e espaços pedagógicos.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD e Secretaria da Fazenda Como: Através de encontros de formação para os dois segmentos; repasse de orientações da Secretaria da Fazenda aos diretores.
3.3 Instituir e implementar o Sistema Municipal de Ensino, assegurando condições para seu pleno desenvolvimento.	3.3.1 Estudar e definir as etapas para implementação e efetivação do Sistema Municipal de Ensino, a partir de assessoria externa.	Estruturação do Sistema Municipal de Ensino.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD Como: Através de reuniões, assessoramentos e estudos da legislação para sua posterior aplicação com o CME.
3.4 Implementar a informatização da SMECD.	3.4.1 Desenvolver um sistema integrado de informações operacionalizadas pelos sistemas da SMECD em conexão com o banco de dados.	Estruturação e efetivação de um sistema integrado de informações.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD e Centro de Processamento de Dados da Administração Municipal Como: Através de aquisição de material de informática, criação de banco de dados e site da SMECD com informações.
	3.4.2 Implantar sistema de informatização no setor de Alimentação Escolar, biblioteca, almoxarifado da SMECD.	Estruturação e efetivação de um sistema integrado de informações.	Quando: 2010 Quem: SMECD e Centro de Processamento de Dados da Administração Municipal Como: Ampliação do Programa RCL.
3.5 Implementar políticas de capacitação tecnológica continuada para os servidores da rede.	3.5.1 Capacitar os profissionais da educação no uso de mídias com medidas que garantam a universalização progressiva das novas tecnologias.	Melhorar a eficiência na operacionalização do computador.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD Como: Oferecimento de cursos de capacitação; distribuição de recursos multimídia.

3.6 Consolidar a gestão democrática nas escolas municipais.	3.6.1 Estruturar e fortalecer grêmios estudantis nas escolas municipais de Ensino Fundamental.	Escolas municipais com Grêmio Estudantil.	Quando: Até 2012 Quem: Escolas Como: Através da reativação de grêmios estudantis.
	3.6.2 Orientar a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola - nas escolas de Ensino Fundamental.	Escolas de Ensino Fundamental com PDE elaborado.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD e escolas Como: Assessoramento.
	3.6.3 Atualizar o projeto político-pedagógico das escolas, favorecendo a formação dos conselhos escolares, incentivando a participação dos CPMs e da comunidade escolar.	Atualização da PPP e criação de conselho escolar.	Quando: 2010 Quem: SMECD e comunidade escolar Como: Seguindo cronograma definido em 2009 e através de reuniões de estudos e assessoramento técnico.
	3.6.4 Assessorar a qualificação do Conselho Municipal de Educação, Comales, Conselho do Fundeb, Conselho da Cultura e Desporto.	Participação da SMECD nestes conselhos.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD e Conselho Municipal de Educação Como: Através de encontros de estudos e assessoramento aos seus objetivos.
	3.6.5 Assegurar a implementação e avaliação do Plano Municipal de Educação e do Plano de Ações Articuladas.	Metas asseguradas e implementadas conforme cronograma.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD Como: Através da comissão para monitoramento.
3.7 Implementar formação continuada para profissionais dos setores técnico-administrativo e de apoio.	3.7.1 Organizar cursos para a equipe técnico-administrativa e de apoio de acordo com as especificidades das funções (transporte, merenda, secretaria...).	Equipes habilitadas.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD Como: Através de cursos de capacitação.
3.8 Discutir a política de plano de carreira do magistério e dos profissionais de serviço e apoio escolar.	3.8.1 Atualizar o plano de carreira dos professores através de debates, adequando o mesmo à legislação vigente.	Plano de carreira atualizado.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD, escolas e professores Como: Através de reuniões de estudos, adequação à legislação.
	3.8.2 Discutir e elaborar proposta de plano de carreira para aos profissionais de serviço e apoio escolar.	Plano de carreira elaborado.	Quando: Até 2012 Quem: SMECD e Departamento Jurídico da Prefeitura Municipal. Como: Através da comissão elaborada em 2009, contendo representantes dos segmentos educacionais.

Conforme os registros constados nesse Planejamento Participativo Estratégico da SMECD (GETÚLIO VARGAS, 2009b), sua elaboração foi de forma democrática e participativa, levando em consideração a pesquisa diagnóstica *Definindo a realidade*, o PAR, o PME, as avaliações de final de ano realizadas nas escolas, a realidade de cada espaço educativo e as necessidades da rede, estando sujeito a sofrer alterações, sempre que necessário, após discussões e estudos, pois é um plano flexível e mutável.

Nesse sentido, a avaliação do processo do PPE apresenta-se como uma constante no Plano de Ação, tendo presente a realidade de cada espaço educativo, as razões e os princípios que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da rede, enfatizada conforme documento, como “sendo dialógica, inclusiva, investigativa, participativa e reflexiva, é um processo e não um produto, pois os resultados são pontos de partida, e não fins em si mesmo”, assim complementado:

O objetivo da avaliação do Plano de Ação é saber se a rede municipal de ensino de Getúlio Vargas está se desenvolvendo em um ritmo adequado aos seus objetivos. Sabendo disso, as escolas e entidades que fazem parte do processo da rede devem cuidar para que a mesma alcance as suas diferentes dimensões ou perspectivas, caso contrário, corre-se o risco de promover mudanças que não resultam em melhorias como um todo. A avaliação dar-se-á pela observação dos indicadores que mostrarão o seu desempenho. Esta é, então, a aplicação de uma medida ou de um conjunto de medidas de suporte à tomada de decisão e às operações da rede municipal de ensino e visa monitorar o alcance da missão, dos valores, objetivos e prioridades. Tendo em vista a proposta apresentada, o plano será avaliado anualmente por todos os envolvidos. A SMECD fará uma avaliação e autoavaliação no final de cada ano letivo, em todas as escolas, entidades e segmentos escolares. As escolas e entidades farão sua avaliação anualmente, conforme seu regimento escolar e Proposta Político-Pedagógica, levando em consideração o Plano de Ação da SMECD. (GETÚLIO VARGAS, 2009b).

Conforme relatos da secretária municipal de educação, Eliane Granella (2012) em relação à gestão 2009-2012, os avanços mais significativos desse período referem-se a: melhoria da infraestrutura das escolas; formação permanente de todos os envolvidos no processo; avanço gradativo do aumento das matrículas na Educação Infantil, incluindo a construção do novo centro de Educação Infantil; compreensão de gestão democrática como processo e ações decorrentes dessa compreensão; formação de conselhos escolares e encontros de estudos dos conselheiros; revisão da lei de eleições de diretores de escola; criação da lei de eleições para escolha de coordenadores pedagógicos nas escolas (anteriormente havia eleições, mas não era regulamentada); formação dos GDs; avaliações de final

de ano por parte da SMECD junto às escolas municipais com prestação de contas; encontros de reavaliação do Plano Municipal de Educação.

A meta de continuidade da elaboração do Plano Municipal de Educação iniciada na administração anterior teve início a partir do dia 5 de fevereiro de 2009, em reunião com o Conselho Municipal de Educação e a Comissão Geral do PME, ocorrendo a retomada e a análise dos instrumentos de coletas e das produções realizadas no ano de 2008. Os trabalhos tiveram sequência nos meses seguintes, com reuniões periódicas da comissão geral e das comissões temáticas. Os espaços educativos receberam as sistematizações realizadas para análise e complementações, ocorrendo novas sistematizações. No dia 18 de novembro ocorreu a plenária do Plano Municipal de Educação, aberta a educadores e à comunidade em geral, dividida em eixos temáticos, havendo a aprovação de metas e objetivos. Posteriormente a essa plenária, a comissão geral do PME elaborou o documento final para encaminhamento à Câmara Municipal de Vereadores, que realizou a aprovação do projeto de lei. As diretrizes, os objetivos e as metas do tópico *Financiamento e Gestão da Educação do PME* encontram-se no Anexo D desta dissertação.

O referido plano aprovado está projetado para vigência no período de 2009 a 2019 e consiste num documento referência para orientar as políticas educacionais nos próximos 10 anos, subsidiando as decisões, a execução das ações, criando mecanismos de acompanhamento e avaliação:

A cada dois anos será realizado um Fórum de avaliação do plano com a participação dos segmentos das Escolas, Entidades Educacionais, apresentação do Poder Executivo e Legislativo. Serão responsáveis pela coordenação do acompanhamento e avaliação do Plano a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Acompanhamento de Controle Social do Fundeb e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar. Os resultados e as posições da avaliação serão divulgados e encaminhados para ajustes e alterações necessárias. (GETÚLIO VARGAS, 2009a, p. 70).

Conforme previsão do PME, no dia 17 de novembro de 2011 foi realizado o I Fórum de Avaliação do PME, objetivando a (re)avaliação das metas e dos objetivos para novas adequações, conforme a realidade e as novas exigências educacionais.

A exaustiva construção do PME representa a seriedade e a responsabilidade da RME na busca de vivenciar os princípios assumidos pelos sujeitos na condição de construtores e transformadores das políticas educacionais do município.

Em continuidade às ações da RME, a professora Maria de Lurdes Bernieri (2013), coordenadora pedagógica da SMECD de 2005 a 2008, coordenadora pedagógica em 2010 e diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki em 2011-2012, socializa a necessidade de avançar na discussão coletiva da vivência dos princípios das propostas pedagógicas, principalmente quanto ao aspecto metodológico:

É necessário pensar na metodologia. Como eu vou trabalhar a autonomia na sala de aula? Como eu vou trabalhar dentro da sala de aula, uma gestão participativa? Os princípios nós já temos definidos nas propostas das escolas e na proposta da Rede. A participação é um dos princípios. Como eu trabalho a participação, como é que eu trabalho o diálogo e a democracia dentro da sala de aula, porque todos esses princípios têm que perpassar por tudo que eu vou trabalhar, certo? Muito bem, então não é só o conceito de democracia que importa, é como eu vou fazer acontecer a democracia naquilo que eu estou trabalhando, naquilo que está acontecendo na escola. Como é que eu vou trazer os meus alunos para a discussão, para a problemática de sala de aula. Aconteceu alguma coisa na sala de aula, o professor vai fazer o quê? Vai levar para a direção, ou vai usar disso para discutir com eles, usando dos princípios que tem na proposta, então, isso é a metodologia. (BERNIERI, 2013).

Vista como prática pedagógica intencional, a democratização nos espaços educativos é constante para parte dos professores, fruto da formação continuada. A preocupação relatada pela diretora Maria de Lurdes Bernieri (2012), quanto à vivência dos princípios assumidos como norteadores, é na sua visão um dos aspectos que precisa ser mais bem entendido como ato educativo junto aos alunos por parte dos professores, para que a função social da escola se efetive, principalmente na formação de sujeitos participativos e atuantes. Esse aspecto é também relatado pela professora Calinca Pergher (2012), como “uma reflexão a se fazer”, pois “as discussões estavam muito centradas no grupo de professores”; e igualmente ressaltada pela secretária de educação Eliane Granella (2012), quando afirma que “a gente sente que alguns gestores têm dificuldade de fazer a gestão democrática acontecer nas escolas”.

O conselho escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, constituído em 2010 como uma das metas do plano de ação, ocorreu no mandato do diretor Volmir Kunert (2013), o qual relata a importância de sua efetivação, por aclamação, após discussões com os pais:

Começamos a construção do conselho escolar em 2009 e conseguimos efetivar em 2010 e claro, na verdade, suas ações começaram no final do meu mandato e em 2011, durante um processo de transição. Era uma exigência na verdade que todas as escolas tivessem um conselho escolar. Mas eu digo assim, que o conselho escolar, ele tem uma função muito importante na escola, se não a mais importante, porque são tratadas as questões mais relacionadas aos aspectos pedagógicos, à aprendizagem, aos fatos que acontecem na escola. Ele tem um poder fiscalizador, deliberativo muito forte, porque ele está aí justamente para avaliar até o trabalho da equipe diretiva se não estiver trabalhando de acordo com os objetivos e metas da escola. (KUNERT, 2013).

O primeiro presidente, aclamado, do conselho escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, pai de aluno que exerce a profissão de contabilista, é Marcos Dall’Agnol (2013), o qual declara ter assumido o cargo por compreender que é importante contribuir com a escola e porque o conselho escolar “faz com que as ações propostas fortalecem o bom andamento da escola, principalmente no que se refere à política de ensino pedagógico proposta para a educação de nossos filhos”.

Conforme registro no livro de atas do conselho escolar da escola, os assuntos discutidos referem-se aos estudos e à elaboração do estatuto do conselho; andamento do grupo de dança tradicionalista; utilização de agenda escolar aos alunos; abertura da quadra esportiva à comunidade; promoções realizadas pelo CPM; calendário escolar; plano de ação da escola; questões de indisciplina que prejudicam o bom andamento das aulas, o rendimento e o aprendizado individual e coletivo; reuniões com a SMECD sobre investimentos na escola, como fechamento da quadra esportiva, ampliação da escola; regimento escolar, entre outros. Parte das reuniões é realizada juntamente com o Círculo de Pais e Mestres (CPM) e não se observa a participação do CE na elaboração do planejamento anual da escola, hoje entendido como o Planejamento Participativo Estratégico.

Marcos Dall’Agnol, ao socializar a sua compreensão e atuação no conselho escolar, relata que as reuniões são realizadas mensalmente e que a pauta é construída coletivamente, atendendo às sugestões da direção da escola e do CPM em relação a pendências existentes:

O conselho é deliberativo, pois o que prevalece entre os membros é o coletivo, onde todos têm vez e voz, tomando as decisões baseadas nas opiniões dos integrantes e formulando assim uma linha de ação aprovada por todos. Uma das principais funções do conselho é a participação no planejamento da política de

ensino pedagógico da escola para que se atendam as necessidades da comunidade escolar, porém tem muitas outras atividades em que CE participa ativamente na escola, que vai desde o pedagógico até mesmo as atividades do administrativo-financeiro da escola e atua como agente fiscalizador das atividades de ensino da escola. O nosso conselho é bem democrático, as decisões são tomadas sempre prevalecendo o coletivo e nosso trabalho é sempre voltado ao bom andamento das atividades propostas de ensino. Entre as ações realizadas, posso destacar a grande participação dos membros do CE nas atividades de nossa escola e vários encontros para debatermos sobre os conselhos onde foi estudado sobre a gestão. (DALL'AGNOL, 2013).

A compreensão do presidente do conselho escolar, Marcos Dall'Agnol, em relação aos princípios da participação e da democracia nos conselhos escolares, representa sua experiência vivenciada em um colegiado representativo que prima por essa representação e o quanto pode ser um espaço de aprendizagem e coletivização, não somente aos alunos, mas para todos os envolvidos:

Com certeza, os princípios da participação e da democracia no CE são muito importantes. A participação é fundamental, visto que fomos escolhidos em assembleia de pais e estamos representando toda a comunidade escolar. A democracia posso dizer que é uma nova etapa que está sendo implantada nas escolas, e dentro do CE a democracia se faz necessária, pois facilita o processo de tomada de decisão, abrindo espaço para mais ideias e o índice de acerto em uma tomada de decisão com certeza é bem melhor, fortalecendo assim cada vez mais o ensino com resultados sem dúvida melhores para todos. (DALL'AGNOL, 2013).

A diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, Rosimeri Krasuski Sandri, gestão 2010-2011, salienta as manifestações de um processo de gestão democrática na RME no período que esteve no cargo:

Permanecemos com a prática de reuniões mensais com as equipes diretivas (grupos dinamizadores) das escolas para dialogarmos sobre o processo de educação da RME, sendo que os gestores participam da elaboração das metas, da organização das atividades relacionadas ao calendário escolar. Os professores participam de reuniões pedagógicas e também são ouvidos nos momentos de decisões acerca do processo educativo da Rede. As equipes diretivas das escolas fazem a ponte com suas comunidades escolares, formando um conjunto onde todos possam participar de maneira ativa do processo educacional da Rede. (SANDRI, 2013).

Ao relatar dificuldades durante seu mandato, Rosimeri Sandri enfatiza mais os aspectos relacionados às questões pedagógicas da escola e à falta de coletividade por parte de alguns professores:

Nem todas as pessoas pensam coletivamente. Penso que a maior dificuldade está em conquistar alguns colegas e fazer com que percebam a necessidade de se aperfeiçoar para realizar um trabalho cada vez com mais qualidade para transformar os seres humanos com os quais trabalhamos, formando cidadãos conscientes de suas funções e sabedores de suas potencialidades e limitações. Outra dificuldade é o fato da escola ter de assumir as funções das famílias, pois elas estão cada vez mais desestruturadas e os alunos totalmente perdidos, sem limites, sem responsabilidades, indisciplinados, sem perspectivas de futuro promissor. Isso me preocupa muito. (SANDRI, 2013).

As questões pedagógicas e sociais destacadas pela diretora Rosimeri Sandri têm aparecido com mais frequência nas avaliações das escolas e vistas com preocupação. Conforme Rosimeri, o papel da equipe diretiva, de assumir para si a responsabilidade de bem gestar a escola, com firmeza, determinação, mas de forma coletivizada, faz a diferença, elencando resultados obtidos:

Percebo que os resultados educacionais melhoraram bastante. As notas melhoraram, os alunos passaram a frequentar o EAP [Apoio Pedagógico ao Educando] e melhoraram seu desempenho escolar. Diminuíram os índices de repetência e evasão escolar. Passamos a realizar conselhos de classe participativos com os pais, alunos, professores e equipe diretiva em cada trimestre, fazendo com que a família se envolvesse mais com a vida escolar dos alunos. A escola aumentou o índice do IDEB, os alunos demonstraram cada vez mais interesse na aprendizagem. (SANDRI, 2013).

A gestão 2009-2012 da SMECD mantém as ações na continuidade da democratização da RME, bem como os espaços escolares intensificam seus planejamentos no mesmo sentido. As tomadas de decisões coletivizadas e participativas nas diversas instâncias existentes, como grupos dinamizadores, encontros de polos, reuniões gerais, criação dos conselhos escolares em todas as escolas e atuações dos demais conselhos existentes, acréscimo na legislação da criação oficial do cargo de coordenação pedagógica, escolhida via eleição direta, a formação continuada, o pagamento do piso salarial nacional do magistério, entre outras, reafirmam a existência e a continuidade de uma política educacional participativa e democrática.

4.2.5.1 Continuidade do PDE/Plano de Metas/PAR no município de Getúlio Vargas na gestão municipal de 2009 a 2012

A administração municipal, gestão 2009-2012, iniciou os trabalhos de retomada do primeiro Plano de Ações Articuladas (PAR), conforme Ata n. 13, de 2010, do livro de atas da SMECD, no dia 6 de agosto de 2010, renovando os membros da equipe local de monitoramento do PAR, com objetivo de monitorar, avaliar e acompanhar as metas geradas em 2008. Na referida reunião, em relação à gestão educacional, foram retomadas e atualizadas as metas: formação e qualificação aos membros dos conselhos escolares, pois todas as escolas já haviam efetivado sua criação, bem como formação e qualificação aos conselheiros do Conselho Municipal de Educação; lançar o Plano Municipal de Educação no sistema, já elaborado; realização de estudo sobre as diretrizes básicas para construção do plano de carreira para os profissionais de serviço de apoio escolar.

Observamos ainda, conforme consulta ao portal do Simec, monitoramento do PAR, que ao final do ano de 2011 a SMECD de Getúlio Vargas possuía apenas um programa em andamento com o MEC: o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, prevendo assistência técnica do MEC. Outros dois programas constavam no portal, mas ainda não iniciados: Pró-Conselho (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação) e o Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes, ambos prevendo igualmente assistência técnica e formativa.

Em relação à criação do plano de carreira para os profissionais de serviço de apoio escolar, conforme a secretária municipal de educação, Eliane Granella (2012), a dificuldade de efetivar essa meta está no fato de existirem certos cargos iguais em outras secretarias, todos regidos pelo Regime Jurídico Único e as implicações que teriam essa separação, necessitando melhor estudo e aprofundamento.

Entre as assistências recebidas da União, fruto do diagnóstico realizado pelo PAR, como equipamentos do Proinfo, sala de recursos multifuncionais, destacam-se os investimentos na área de Educação Infantil, com a construção de uma nova escola desse nível de ensino.

Conforme a professora Cidiane Troczinski (2013), presidente do Conselho Municipal de Educação e representante na equipe local do PAR 2008, “foi a partir do PAR que uma das metas foi realizada: a criação de mais uma creche para atender a

Educação Infantil”. A Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli, referida por Cidiane, é um investimento de R\$ 678.085,82⁴⁰ do governo federal para atender a uma maior demanda de crianças de zero a cinco anos, uma das grandes necessidades do município.

Em 2010, houve o início ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, realizado pelo MEC, o qual prevê formação a distância e presencial. A formação a distância possui a seguinte estruturação.

Quadro 10 – Estruturação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – modalidade a distância (MEC)

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA
<p>Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselho Escolar, Fase I e Fase II.</p> <p>Apresentação: O curso tem como principal objetivo contribuir para o debate e o aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação, especialmente no que concerne à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. A FASE I do curso terá como objeto de estudo os conteúdos dos cadernos de 1 a 5 que compõem o material pedagógico do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. A FASE II tratará dos cadernos de 6 a 10.</p> <p>Modo de implementação: Com carga horária de 100h cada fase. Este curso é ofertado via internet, em ambiente virtual de aprendizagem ministrado por uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) em parceria com a coordenação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.</p> <p>Público-alvo: Formado por técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, que atuam na área de gestão escolar, especialmente com a criação e o fortalecimento dos conselhos escolares.</p> <p>Seleção dos candidatos: As universidades são responsáveis pela seleção dos cursistas, tendo como prioridade o atendimento às demandas do PAR.</p> <p>Avaliação e certificação: Obtendo aprovação no curso, o cursista receberá o certificado emitido pela universidade responsável pela oferta do curso.</p> <p>Cursos de formação a distância realizados - 2005 a 2011.</p>

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

Essa modalidade a distância do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares teve a participação da professora Mariele Zawierucka Bressan, integrante da equipe do setor pedagógico da SMECD, e da professora Sandra Betiatto, coordenadora pedagógica da SMECD, ambas da gestão 2009-2012 e responsáveis pela dinamização, posteriormente, aos conselheiros escolares através da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Conforme informações da

⁴⁰ Esse valor foi obtido junto à Secretaria Municipal da Fazenda, Setor Contábil, da Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas, no dia 30 de junho de 2013.

SMECD, a indicação dessa universidade foi do próprio MEC. O curso a distância ocorreu durante todo o ano de 2010, dividido em dois semestres.

A modalidade presencial do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares possui a seguinte estruturação.

Quadro 11 – Estruturação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – modalidade presencial (MEC)

FORMAÇÃO PRESENCIAL
Encontros nacionais, estaduais e municipais de formação.
Apresentação: Os encontros presenciais de formação têm como principal objetivo contribuir para o debate e o aprofundamento do princípio constitucional da gestão democrática da educação, especialmente no que concerne à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares, conforme estabelece o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Entre as atividades desenvolvidas nos encontros incluem-se: palestras e debates sobre conselhos escolares e a gestão democrática; oficinas de elaboração de projetos de implantação e fortalecimento de conselhos escolares; relatos de experiências.
Modo de implementação: Os encontros presenciais de formação são realizados em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Os encontros presenciais de formação continuada são realizados em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.
Público-Alvo: Técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e conselheiros escolares.
Certificação: A Secretaria de Educação Básica emite certificado contendo carga horária em nome do participante do encontro.
Encontros de formação presencial realizados - 2005 a 2011.

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

Essa modalidade presencial em São Carlos-SP, conforme a professora Mariele Zawierucka Bressan, não teve participação das representantes da SMECD de Getúlio Vargas, porque a distância e as despesas foram consideradas muito elevadas para momentos formativos. Em 2011, Mariele Bressan, na condição de dinamizadora local desse programa, foi responsável pela elaboração do Plano de Ação em Getúlio Vargas, atividade integrante do curso de extensão a distância em formação continuada em conselhos escolares, intitulado *Formação continuada: uma estratégia de empoderamento*.

Conforme esse plano de ação, a professora Mariele Bressan, no item 1, *Problema e diagnóstico do problema*, afirma:

Tendo em vista a recente implementação dos CEs, seus membros ainda não têm clareza sobre quais são as suas atribuições junto às escolas e, sobretudo, do poder que exercem frente ao processo de ensino-

aprendizagem, principalmente quanto à elaboração das Propostas Político-Pedagógicas.

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, ainda prevalece a visão do diretor como soberano e que as ações pedagógicas precisam ser pensadas e articuladas apenas pelos especialistas, sem a participação da comunidade escolar. Os Conselhos, nesse sentido, ficam à margem do processo participativo, especialmente no que tange às questões pedagógicas. Confundem-se, pois, com Círculos de Pais e Mestres.

A partir desta breve contextualização, observamos que apenas a criação dos Conselhos não é suficiente. Torna-se necessário todo um investimento em formação continuada aos membros, para que estes possam ter consciência do papel que devem exercer nas escolas. Ademais, pela formação continuada, também voltada aos gestores e demais profissionais da educação, torna-se necessário desmistificar certos preconceitos inerentes a uma formação tradicional, para que a gestão democrática, com base na participação, na autonomia e na ética, possa se efetivar, de modo a promover o empoderamento de todos os segmentos que constituem a esfera escolar. (GETÚLIO VARGAS, 2011).

A afirmação registrada acima no Plano de Ação, quanto à visão de que a participação da comunidade escolar é suplantada por uma ação soberana do diretor e pelo planejamento de especialistas, é baseada na contextualização realizada pela professora Mariele através de observações e registros de atas. Em relação a essa constatação, observa-se nas duas escolas pesquisadas que a pauta e a condução das reuniões são de iniciativa das direções das escolas, em acordo com os presidentes e discutidas previamente, mas há de se considerar que essa afirmação contida no Plano de Ação foi baseada em dados de todas as escolas municipais. Contudo, conforme observações realizadas, concordo que existe a cultura entre pais e alunos de que o diretor e os professores sabem o que é melhor para a escola, pois há uma certa confiabilidade para com as direções, fruto do grau de compreensão existente. A formação aos conselheiros escolares tem sido intensificada pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, haja vista a recente criação de tais conselhos na maioria das escolas.

No item 4, Procedimentos de Ação do Plano *Formação continuada: uma estratégia de empoderamento*, encontra-se o registro do Primeiro Seminário de Conselhos Escolares, assim descrito:

Um primeiro encontro de formação para os Conselhos Escolares já foi realizado pela SMECD, no dia 27 de outubro de 2011, no Salão de Atos da Prefeitura Municipal. O 1º Seminário de Conselhos Escolares abrangeu os membros de CEs das escolas municipais, bem como equipes diretivas. Nesse encontro, foi feita a discussão sobre a consolidação dos CEs, suas funções, a gestão democrática, a autonomia e a participação. Os próprios conselheiros, avaliando o encontro, expuseram a necessidade de manter tais momentos de formação. Propomos, então, que os próximos encontros ocorrerão no ano de 2012, num total de cinco encontros. Nestes, serão estudados assuntos específicos, tendo como base, além das demandas

locais advindas dos questionários respondidos, os Cadernos de Estudo dos CEs do MEC. (GETÚLIO VARGAS, 2011).

O cronograma do Plano de Ação, conforme quadro abaixo, revela aspectos importantes em relação à adesão ao PDE/Planos de Metas/PAR. Ocorre uma indução de políticas locais quanto às metas geradas pelo diagnóstico, mas a proposta metodológica apresentada pelo MEC não determina o planejamento a ser feito, mas este precisa ser realizado pelos municípios – neste caso, foi elaborado por uma professora do setor pedagógico da SMECD, como atividade integrante do curso Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Constatado que a construção desse planejamento foi individualizada e a participação coletiva dos diretamente envolvidos, os conselheiros escolares, ocorre na fase de execução.

Quadro 12 – Cronograma do Plano de Ação *Formação continuada: uma estratégia de empoderamento*

DATA	AÇÃO
Novembro de 2011	Elaboração do Plano de Ação.
Novembro de 2011 a dezembro de 2012	Participação nas reuniões mensais dos conselhos escolares das escolas da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas.
Março a dezembro de 2012	2º Seminário dos Conselhos Escolares: Março: Estudo do Caderno 2 – Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Maio: Estudo do Caderno 5 – Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Julho: Estudo do Caderno 7 – Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Setembro: Estudo do Caderno 8 – Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação. Novembro: Avaliação do trabalho e proposta para o próximo ano.

Fonte: Getúlio Vargas (2011)

Percebo, no caso específico de Getúlio Vargas, que a política do governo federal, através do PDE/Plano de Metas/PAR, se deu de uma forma positiva, tornando o MEC mais presente junto ao município, pois historicamente prevalecia um distanciamento entre tais entes federados. O diagnóstico educacional realizado

reafirma o processo existente na RME, pois as políticas educacionais municipais estão em acordo com as políticas educacionais do governo federal em vista de uma gestão educacional democrática. As metas geradas a partir do diagnóstico realizado pelo PAR não desconsideram ou se colocam na contramão do processo ou do planejamento existente, e sim reafirmam metas elencadas como necessidades já existentes. As entrevistas realizadas com integrantes da equipe local do PAR demonstram posições favoráveis à realização do PDE/Plano de Ações/PAR no município, pois possibilita um diagnóstico real da realidade educacional, servindo de parâmetro tanto aos gestores municipais, bem como ao MEC para aprimoramento na qualificação educacional, inclusive na canalização de investimentos financeiros.

No último capítulo desta dissertação, apresento as considerações finais dos estudos realizados diante dos objetivos propostos, em acordo com os fundamentos teóricos que acreditamos e defendemos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, que tem por objetivo analisar o processo de construção da gestão democrática da educação na RME de Getúlio Vargas de 1993 a 2011, com seus avanços, limites e contradições, na relação com o papel do Estado, remete a algumas considerações, em acordo com os aspectos teórico-metodológicos assumidos, que têm por base o materialismo histórico dialético.

A escolha do objeto desta pesquisa, a gestão democrática da educação, no contexto histórico do período em estudo, em particular na RME do município de Getúlio Vargas, demonstra a opção política pela gestão democrática da educação dentre as políticas de gestões educacionais, revelada através dos dados apresentados no decorrer da dissertação.

O registro de como se constituiu a RME de Getúlio Vargas teve por objetivo tornar sua história conhecida, entendida e analisada em seus avanços e contradições, possibilitando a compreensão do objeto da pesquisa, não desconectado de tal trajetória referida.

A política educacional assumida na RME de Getúlio Vargas tornou-se compromisso de professores, alunos e pais. O poder passou a ser centralizado no planejamento coletivo, e não mais em apenas pessoas que detinham o poder de decisão. A conscientização da força coletiva que passou a existir no grupo, ao assumir a responsabilidade de um processo que educa, fez com que as pessoas se sintam sujeitos do processo, tornando-se um grande aprendizado para os envolvidos, principalmente através da formação continuada.

Essa experiência vivenciada de democratização das decisões me faz reportar a Vieira (1998), ao afirmar que “quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é” e que a democratização é materializada em “grau crescente de coletivização das suas decisões”. Nota-se, dessa forma, que o modo de construir e mobilizar um processo político-pedagógico orientado por princípios democráticos e participativos inscreve a identidade de uma rede municipal de ensino e pode constituir uma política pública educacional diferenciada.

Desta forma, concluo que democratização ressoa na prática dos envolvidos contribuindo para existência de maior autonomia, responsabilidade, maturidade, sujeitos de sua própria história, de relação mais horizontais, diálogo constantes e respeito a diversidade. A construção de um processo democrático é, de certa forma,

mais lenta e muitas vezes conflituosa, dada sua natureza de participação e de decisões coletivizadas. A existência de conflitos, não vista pelos sujeitos de forma negativa, mas sim, como parte existente e necessária para realização de acordos coletivos e assumidos por todos e por tanto, igualmente de responsabilidade de todos. A democratização na escola contribui para a formação de sujeitos mais politizados e atuantes para além das paredes da escola, contribuindo para a democratização da sociedade e para mudanças sociais, econômica e políticas.

Entre tantas experiências vivenciadas na RME, de intensa coletivização, estão as construções pelos sujeitos: dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e da rede; da elaboração das leis de eleições diretas para as equipes diretivas, do plano de carreira do magistério público municipal, do Plano Municipal de Educação, da revista anual *Saberes & Fazeres Educativos*, dos planejamentos pedagógicos das escolas, da metodologia dos encaminhamentos dos grupos dinamizadores (GDs).

Observo que as tendências da atualidade, de modelos educacionais gerencialistas e da forte interferência na relação público-privado presente em muitas partes do mundo e no Brasil, não se evidenciam com força na RME de Getúlio Vargas nas administrações analisadas, prevalecendo a opção local pela construção da gestão democrática, na busca pela qualidade na educação pública municipal, mesmo que com percalços, fragilidades e limitações. A opção pela não adesão a modelos gerencialistas é decorrente das concepções de educação existentes e de uma opção política no conjunto da RME, evitando certas interferências sem que não tenham sido optadas.

Contudo, observado nos primeiros anos do processo em estudo, mais especificamente durante a década de 1990, a não existência de legislação e metas que objetivassem a criação dos conselhos escolares. A criação dos conselhos escolares igualmente não ocorreu logo após a promulgação da Lei Municipal n. 2.898, de 10 de junho de 2000, pois se efetivou na prática em 2004, com a criação do primeiro conselho escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias; hoje, os conselhos existem em todas as escolas municipais. Registro, porém, a existência de outros conselhos municipais em Getúlio Vargas, como o caso do Conselho Municipal de Educação, com legislação municipal de 1989, mas cujos membros não possuíam formação específica para as funções que desempenhavam, havendo uma atuação de certa forma tímida desse colegiado. Nesse sentido, entende-se que a criação dos diversos conselhos e a revitalização dos já existentes

contribuem para o empoderamento dos movimentos sociais, considerando seu importante papel social no processo de democratização.

No entanto constato que a década de 1990, especificamente de 1993 a 1996, é um dos períodos de maior participação direta no processo de construção dos projetos político-pedagógicos da RME, ocorrendo uma quantidade significativa de reuniões, assembleias, plenárias educacionais, abertas à comunidade, envolvendo igualmente os segmentos das comunidades escolares e da sociedade civil (conselhos de bairros e comunidades, sindicatos, pastorais, secretarias municipais, câmara de vereadores, entre outros), e que foram retomadas a partir de 2001. Considero essa participação direta como uma das formas democráticas mais eficazes, corroborando com as concepções de Vieira (1998) já referidas, que quanto maior o grau de coletivização das decisões, mais democrática se torna.

Os conselhos escolares hoje existentes nas escolas municipais de Getúlio Vargas ainda carecem de efetiva participação e autonomia, por se tratar de um instrumento democrático recente na RME. Isso é constatado nas entrevistas realizadas, nas análises das atas de reuniões e nos dados apresentados no documento *Plano de Ação Formação continuada: uma estratégia de empoderamento* (GETÚLIO VARGAS, 2011). Observo que ainda há uma insistência por parte das escolas para que os pais assumam a responsabilidade de participar nos conselhos escolares, muitas vezes por indicação, bem como ainda há uma centralidade da pauta e da condução das reuniões por parte das equipes diretivas das escolas.

Nesse mesmo sentido, registro, através das entrevistas realizadas nesta pesquisa, algumas afirmações que avaliam positivamente a trajetória da gestão democrática da educação na RME, mas apontam como fragilidade o fato de o processo ser muito centralizado no grupo de professores e estes não terem avançado na democratização na mesma proporção com pais e alunos. Isso se evidenciou em relação aos conselhos escolares, como já registrei, além do fato de não ficarem evidentes nas manifestações dos entrevistados os avanços na democratização com alunos. Os grêmios estudantis até foram citados como existentes, mas não desempenham atividades decisórias junto às suas escolas. Avançar na democratização junto a alunos e pais se apresenta como um desafio às escolas, como prática pedagógica e formativa, descentralizando o poder, cumprindo

de forma efetiva seu papel social de contribuir na construção de uma sociedade democrática.

Quanto à adesão voluntária da RME do município de Getúlio Vargas ao PDE/Plano de Metas/PAR do governo federal, a partir do ano de 2008, concluo que não representa interferência ou alteração no planejamento existente, ocorrendo metas complementares ou uma reafirmação da proposta já existente. Entendo que esse caso específico se caracteriza pela descentralização de algumas ações e recursos do MEC, buscando atender às maiores deficiências diagnosticadas, ocorrendo uma aproximação do governo federal junto ao município, contribuindo para o amadurecimento da gestão democrática através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Outro aspecto determinante, igualmente presente neste estudo de caso, refere-se à opção política pela democratização da educação pública, pois esta possibilita avanços no direito ao acesso, à permanência e à qualidade da educação para todos. Nesse sentido, compartilho da ideia de Wood (2011, quanto à “não separação entre o econômico e o político”, pois esses âmbitos determinam a qualidade da educação pública de caráter universal.

Conforme Vieira (2007), a política social está diretamente ligada à política econômica, ou seja, “a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cuja raízes se localizam no mundo da produção”. Conforme Peroni (2012), o Estado e a democracia não devem ser entendidos como uma abstração, porque “a política educacional é parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo”; conseqüentemente “a democracia não é uma abstração”, mas sim “a materialização de direitos e igualdade social” (ibidem, s/p). Decorrente dessa relação global e local, o município de Getúlio Vargas não somente sofre interferências externas, como é parte e fruto do sistema capitalista em curso, mediado nas suas singularidades através de seus sujeitos. A âmbito local, é constatado com evidência a preocupação existente em relação ao papel do Estado como responsável em garantir uma educação de qualidade, na condição de uma política pública, com relevância a uma práxis própria, particular, na busca de garantir o direito, o acesso e a permanência dos alunos na escola e a abertura para que toda comunidade sinta-se parte desse processo.

O fortalecimento da gestão democrática, entre outros fatores, está associado às condições financeiras necessárias para que ocorra a sua efetivação. No caso dos

municípios, além da própria receita, a busca de recursos e programas com os demais entes federados, principalmente com o governo federal, sempre foi uma prática devido às demandas existentes, mas evidencia-se a desigualdade na distribuição de recursos financeiros da União.

Historicamente, a relação do município de Getúlio Vargas com o governo federal, na busca de recursos, projetos e programas, não se diferenciava dos demais municípios brasileiros de pequeno porte, pois se tratava de uma política exercida por pressão de lideranças políticas sobre os parlamentares no Congresso Nacional e nos ministérios para liberação de recursos aos seus municípios, “a qual prosperava pelo desrespeito ou ausência de critérios estabelecidos na distribuição de recursos da União aos entes federados” (CAMINI, 2009, p. 178). Evidenciávamos no município a grande rivalidade político-partidária e o (des)compromisso dos partidos de oposição ao governo municipal na busca e liberação de recursos, ocorrendo inclusive a pressão inversa, para que o gestor adversário não obtivesse êxito em seu mandato.

Por mais que na política educacional vigente essa relação intergovernamental tenha apresentado significativo avanço quanto à distribuição de recursos aos estados e municípios, com utilização de critérios mais bem definidos, percebe-se pouca alteração quanto ao financiamento, sendo a destinação ainda tímida do PIB para a educação.

Sobre essa política de financiamento em educação, concordo com Farenzena (2009), quando alerta para outros aspectos além da necessidade da justa e melhor distribuição dos recursos entre os entes federados. A autora chama atenção para a necessidade da observância da aplicação desses recursos com fins de redução das desigualdades sociais, na luta por uma política de financiamento no país, que precisa ser entendida como parte dos mecanismos democráticos e de transparência locais.

Em relação aos investimentos em educação por parte do município de Getúlio Vargas, entre os anos de 2000 e 2011, identifiquei um investimento médio anual de 32,23% do total das receitas municipais e transferências, estando acima da exigida por lei, que é de 25%, considerando inclusive que este é um município de pequeno porte e que sua arrecadação corresponde, conforme dados de 2011, a menos do que dois mil reais per capita/ano.

Registro como outra limitação durante esses 18 anos analisados, não dissociadas da capacidade financeira do município, as questões salariais dos professores municipais. Esse assunto foi pesquisado por Pergher (2007), que constatou a ocorrência de oscilações nos valores dos vencimentos iniciais dos professores no período de 1993 a 2005. Em alguns períodos, o valor salarial básico, nível 1, ficou próximo a um salário mínimo, atualmente é equivalente ao nível do piso nacional do magistério. Ressalto, porém, a existência de um plano de carreira municipal que prevê progressão por classe de 2,5% anualmente, nas avaliações de merecimento, e de 1% por anuênio (antiguidade), melhorando significativamente o valor básico inicial, bem como o aumento de até 2,30 do vencimento básico nível 1 (dois básicos mais 30% do valor deste básico) por avanços nos demais níveis, que podem ser adquiridos por titulações de graduação e pós-graduação.

Por fim, afirmo que pelos estudos realizados o município de Getúlio Vargas, a partir de 1993, demarcou uma nova política educacional na rede pública municipal, fundamentada na busca por vivência de princípios democráticos e participativos, os quais se sustentam até os dias de hoje, respeitado o seu processo de construção. Evidencio a existência de uma política de Estado, para além de políticas de governos, mesmo considerando que tais governos são partes importantes do processo. A consistência da caminhada construída através da participação dos sujeitos e das legislações locais efetivadas dão fortes indicativos de sustentação e continuidade da construção da gestão democrática da educação, dificultando a atuais e futuros administradores interferências arbitrárias sem alterações de leis, pois infringirá a legalidade, restringindo possíveis alterações sem a aprovação dos coletivos constituídos.

Frente ao exposto, os desafios apresentam-se constantemente na continuidade dessa caminhada educacional; conforme Veiga destaca, “a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre a concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática” (VEIGA, 1997, p. 18) e contribui-se, desse modo, para a melhoria da qualidade educacional, sendo que as contradições, os limites e as fragilidades fazem parte do processo em construção, pois não se identifica a existência de modelos prontos e/ou importados, mas sim construídos pelos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Nov. 2004. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>>. Acesso em: 8 set. 2012.

BECKER, Howards. **Métodos de pesquisa em ciências em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Qual socialismo?** Discussão de uma alternativa. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BORDIGNON, Luciane Spanhol. **Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: _____; SPINK, Peter (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CABRAL NETO, Antônio. Projetos em disputa: eleição de dirigente escolar e poder local. In: _____; ALMEIDA, Maria Doninha de (org.). **Estado e política educacional**. Natal: EDUFRN, 1997. p. 167-184.

CAMINI, Lúcia. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. PDE/Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação: estratégias de participação e gestão na fase de formulação e implementação. In: PERONI, Vera M. V.; ROSSI, Alexandre J. (org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: PPGE/UFRGS, 2011. p. 65-90.

CASTRO, A. M. D. A.. A formação dos profissionais da educação no contexto da nova LDB. In: SOUZA JUNIOR, Luis de (org.). **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997. v. 1. p. 33-44.

CHAUI, Marilena. O mundo da prática. In: _____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. A sociedade democrática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo; TOURINHO NETO, Fernando da Costa (org.). **Introdução crítica ao Direito Agrário**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. p. 333-340.

CRAIDY, Carmem Maria. Apresentação. **Revista Saberes & Fazeres Educativos**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 1, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Dossiê Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 75, p. 1-110, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análise. Brasília: Líber Livros, 2007a.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007b.

_____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-95.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FARENZENA, Nalú; MENDES, Alessandra de Oliveira. **Capacidade de financiamento da educação em municípios do Rio Grande do Sul**: uma exploração a partir dos efeitos redistributivos do FUNDEF e do FUNDEB. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 2009. (digitado)

_____. **Políticas de assistência financeira na educação básica: ação redistributiva da União?** Paris: IPE, 2009.

_____. (org.). **Implementação de planos de ações articuladas municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo.** Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação. **Ata n. 03/93.** Getúlio Vargas: SME, 1993a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Boletim estatístico.** Getúlio Vargas: SME, 1993b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório 1993.** Getúlio Vargas: SME, 1993c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório 1995.** Getúlio Vargas: SME, 1995.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatório 1996.** Getúlio Vargas: SMEC, 1996a.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Boletim estatístico 1996.** Getúlio Vargas: SMEC, 1996b.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político-Pedagógico da SME de Getúlio Vargas.** Getúlio Vargas: SMEC, 1996c.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Plano de ação da SMECD.** Getúlio Vargas, 2001.

_____. **Saberes & Fazeres Educativos,** Getúlio Vargas, v. 1, n. 2, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Plano de ação da SMECD.** Getúlio Vargas: SMECD, 2004a.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Projeto Político-Pedagógico da RME.** Getúlio Vargas: SMECD, 2004b.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Projeto Político-Pedagógico da SME de Getúlio Vargas**. Contextualização. Getúlio Vargas: SMECD, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Atas**. Getúlio Vargas: SMECD, 2008a.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Projeto para construção do Plano Municipal de Educação**. Getúlio Vargas: SMECD, 2008b.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Municipal de Educação**. Getúlio Vargas: SMECD, 2009a.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Planejamento Participativo Estratégico**. Getúlio Vargas: SMECD, 2009b.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Plano de Ação Formação continuada: uma estratégia de empoderamento**. Getúlio Vargas: SMECD, 2011.

IANNI, Octávio. **O ciclo da Revolução Burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas - RS**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: _____; _____ (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

_____; _____. Gestão democrática escolar. **Portal Educação**, 1º jan. 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2666/gestao-democratica-escolar>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____; FARENZENA, Nalú. O regime de colaboração intergovernamental. In: GRACIANO, M. (org.). **O plano de desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 9-13.

LÜCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, n. 19, p. 8-13, abr. 2000.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão).

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática e escolha do diretor de escola**. 2003. Disponível em:

<http://aulasprofeneusa.pbworks.com/w/file/etch/44840263/5_Isabel_diretor.pdf>.

Acesso em: 14 jul. 2013.

MÉSZÁROS, István. **Crise Estrutural necessita de mudança estrutural**. 2011

Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/58295021/Conferencia-Mezzaros-Crise-Estrutural-necessita-de-mudanca-estrutural>> Acesso em: 15 mar. 2012.

MONTESQUIEU. O espírito das leis: as formas de governo, a federação, a divisão dos poderes. In: _____. **Montesquieu**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MUNARIN, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-104.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PARADA, Eugênio Lahera. **Introducción a las políticas públicas**. Chile: Fondo de Cultura Económica Chile S.A., 2002.

PARO, V. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: UNESP, 1999.

PERGHER, Calinca Jordânia. **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**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. et al. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006a.

_____. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, p. 111-132, jan./jun. 2006.

_____. O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da Rede Vencer. In: ALBUQUERQUE, Gláucia M. T.; FARIAS, Isabel Maria S.; RAMOS, Jeannette F. P. **Política e gestão educacional: contextos e práticas**. Fortaleza: UECE, 2008a.

_____. Conselhos municipais em tempos de redefinição do conceito democracia. In: SOUZA DE SOUZA, Donaldo Bello (org.). **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008b.

_____. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8., Campinas, 2009. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6kN8FabV.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

_____; ROSSI, Alexandre José (org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: PPGE/UFRGS; UFPEL, 2011.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jul. 2013.

ROSENFELD, Anatol. A crise da democracia. In: _____. **Texto/contexto II**. São Paulo: Perspectiva; Edusp; Campinas: EdUNICAMP, 1993. p. 205-216.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

_____. Sair da crise com dignidade e esperança. In: _____. **Portugal: ensaio contra a autoflagelação**. Coimbra: Almedina, 2011. p. 101.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. (org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1997.

VELHO, Gilberto (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 145-165, jan./jun. 2004.

VIEIRA, Evaldo. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar. 1998.

_____. **Os direitos sociais e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Política pública e pobreza metodológica. In: PERONI, Vera M. V.; ROSSI, Alexandre J. (org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: PPGE/UFRGS, 2011. p. 13-19.

WOOD, Ellen Meiksins. Estado, democracia e globalização. In: AMADEO, Javier; BORON, Atilio; GONZALEZ, Sabrina (org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 381-393.

_____. A democracia contra o capitalismo. In: _____. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 155-242.

APÊNDICE A – Lista de entrevistas realizadas para esta pesquisa

ASCARI, Rosicler Bernieri. **Entrevista com a secretária municipal de educação de Getúlio Vargas, gestão 2005-2008.** Data de realização: 4 fev. 2013.

BERNIERI, Maria de Lurdes. **Entrevista com a coordenadora pedagógica da SMECD de Getúlio Vargas, gestão 2005-2008.** Data de realização: 5 fev. 2013.

BERTELLA, Rosana. **Entrevista com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, 2003-2006.** Data de realização: 16 maio 2013.

BETIATTO, Sandra. **Entrevista com a coordenadora pedagógica da SMECD de Getúlio Vargas, período 2010-2012.** Data de realização: 18 set. 2012.

CUNERT, Noeli Pereira. **Entrevista com a segunda secretária municipal de educação de Getúlio Vargas, gestão 1997-2000.** Data de realização: 26 mar. 2013.

DALL'AGNOL, Marcos. **Entrevista com o presidente do Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, gestão 2010-2012.** Data de realização: 17 abr. 2013.

FORLIN, Cleonice. **Entrevista com a secretária municipal de educação de Getúlio Vargas, gestão 1993-1996.** Data de realização: 28 fev. 2013.

GRANELLA, Eliane Maria Troczinski. **Entrevista com a secretária da SMECD de Getúlio Vargas, gestão 2009-2012.** Data de realização: 18 set. 2012.

KOSLOSKI, Marta. **Entrevista com a coordenadora pedagógica da SMEC de Getúlio Vargas, gestão 1993-1996.** Data de realização: 12 fev. 2013.

KUNERT Volmir. **Entrevista com o diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, gestão 2007-2010.** Data de realização: 21 mar. 2013.

LEMOS, Elisandro. **Entrevista com o presidente do Conselho Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, mandatos de 2004-2006 e 2009-2011.** Data de realização: 22 jun. 2013.

MORANDINI, Eleni. **Entrevista com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Pedro Herrerias, gestão 1996-1998.** Data de realização: 19 mar. 2013.

MORETTE, Marcia Cristina Falkoski. **Entrevista com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki, gestão 1997-2002.** Data de realização: 18 mar. 2013.

PERGHER, Calinca Jordania. **Entrevista com a coordenadora pedagógica da SMECD de Getúlio Vargas, período 2001-2004.** Data de realização: 31 dez. 2012.

PERUZZOLO, Amélia. **Entrevista com a professora representante da equipe local do PAR de Getúlio Vargas.** Data de realização: 22 mar. 2013.

PINHEIRO, Tania Mara. **Entrevista com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, gestão 1993-1995.** Data de realização: 6 mar. 2013.

POKOIESKI, Helena. **Entrevista com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro em 2008.** Data de realização: 10 maio 2013.

ROMANOWSKI, Iones Marta. **Entrevista com a secretária municipal de educação de Getúlio Vargas, gestão 1997-2000.** Data de realização: 21 mar. 2013.

SANDRI, Rosimeri Krasuski. **Entrevista com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, gestão 2010-2011.** Data de realização: 22 mar. 2013.

SIELSKI, Iraídes Severo. **Entrevista com a coordenadora pedagógica da SMEC de Getúlio Vargas, período 1998-2000.** Data de realização: 29 abr. 2013.

TROCZINSKI, Cidiane. **Entrevista com a presidente do Conselho Municipal de Educação em 2008 e representante da equipe local do PAR de Getúlio Vargas.** Data de realização: 3 dez. 2012.

VITALLI, Cleicimara. **Entrevista com a coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki em 2012.** Data de realização: 25 mar. 2013.

ANEXO A – Lei n. 2.898, de 10 de julho de 2000**LEI N.º 2.898, DE 10 DE JULHO DE 2000.**

Cria os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas e dá outras providências.

DARCY JOSÉ PERUZZOLO, Prefeito Municipal de Getúlio Vargas, Estado do Rio Grande do Sul.

FAÇO SABER que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

<Artigo_1>

Art 1º - As Escolas da Rede Municipal de Ensino contarão com Conselhos Escolares compostos pela direção e representantes dos segmentos da comunidade escolar.

<Artigo_2>

Art 2º - Os conselhos Escolares terão sua organização e funcionamento nas Escolas onde houver um número mínimo de 20 (vinte) alunos matriculados e freqüentes no Ensino Regular.

<Artigo_3>

Art 3º - Os Conselhos Escolares são Órgãos que, resguardados os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiro.

<Artigo_4>

Art 4º - Os Conselhos Escolares serão compostos de todos os segmentos da comunidade escolar, escolhidos por seus pares em votação direta, secreta e facultativa, na forma uninominal ou através de chapas em eleição proporcional, consoante o estabelecido nessa Lei.

<Artigo_5>

Art 5º - As despesas decorrentes desta lei serão atendidas por conta da dotação orçamentária própria.

<Artigo_6>

Art 6º - O Conselho Escolar é composto por número ímpar de integrantes, não inferior a 11e nem superior a 15.

§ Único: O Diretor da Escola integrará o Conselho Escolar, sendo membro nato do mesmo.

<Artigo_7>

Art 7º - Se a eleição se realizar através de chapa com proporcionalidade, o total de votos em cada chapa determinará o número de membros que a representará no Conselho Escolar.

<Artigo_8>

Art 8º - Terão direito a votar na eleição:

a - Alunos regularmente matriculados na Escola onde se realiza a eleição, a partir da 4ª série ou, independente da série que frequenta, a partir de 12 anos;

b - Pais ou responsáveis pelo aluno menor de 18 anos, perante a escola (um representante do casal),

c - Membro do Magistério e os demais servidores públicos em exercício na Escola, na data da eleição.

§ 1º - Ninguém poderá votar mais do que uma vez no mesmo estabelecimento de ensino, mesmo que represente dois ou mais segmentos.

§ 2º - No caso de número ímpar votante em qualquer segmento, haverá a necessidade de votação na proporção de 50% mais um voto.

§ 3º - A cada membro titular corresponderá um membro suplente, que deverá ser eleito na mesma votação que eleger o membro titular.

§ 4º - O mandato de cada membro do Conselho terá a duração de dois anos, permitida uma reeleição.

<Artigo_9>

Art 9º - A eleição do Conselho dar-se-á na segunda quinzena de agosto.

<Artigo_10>

Art 10 - Eleito o Conselho, sua posse será dada pelo(a) Secretário(a) Municipal de Educação até 10 (dez) dias após sua eleição.

<Artigo_11>

Art 11 - O Conselho Escolar deverá reunir-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente, quando for necessário, por convocação:

- do seu presidente,
- do diretor da escola,
- metade mais um de seus membros.

<Artigo_12>

Art 12 - As reuniões dos Conselhos, para se efetivarem, deverão contar com "quorum" mínimo de metade mais um de seus membros.

§ Único: serão válidas as deliberações do Conselho Escolar tomadas por metade mais um dos votos presentes à reunião.

<Artigo_13>

Art 13 - A função de membro do Conselho Escolar não será remunerada.

<Artigo_14>

Art 14 - Para que se efetive o processo eleitoral será necessária a criação de uma Comissão Eleitoral será necessária a criação de uma Comissão Eleitoral composta pelos segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários e professores, não participantes do Conselho nem candidatos ao mesmo, que organizarão e dirigirão o processo eleitoral.

§ 1º - A escolha dos membros que comporão a Comissão dar-se-á através de Assembléia de cada segmento que fará a indicação do membro participante.

§ 2º - Encerrando o processo, a Comissão Eleitoral será desfeita.

<Artigo_15>

Art 15 - O processo de eleição, bem como a organização e incumbência da Comissão Eleitoral serão regulamentadas por decreto no prazo de 30 (trinta) dias.

[<Artigo_16>](#)

Art 16 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrario.
PREFEITURA MUNICIPAL DE GETÚLIO VARGAS, 10 de julho de 2000.

PREFEITO MUNICIPAL

Registre-se e Publique-se

SECRETÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO

ANEXO B – Lei n. 3.306, de 12 de dezembro de 2003**LEI Nº 3.306 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2003**

Dispõe sobre a eleição direta para Diretores e Vice-Diretores nas Escolas Públicas Municipais, na forma que especifica.

DINO GIARETTA, Prefeito Municipal de Getúlio Vargas, Estado do Rio Grande do Sul.

FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

Capítulo I**Disposições Preliminares**

Art. 1º - Os Diretores e Vice-Diretores das escolas da rede de ensino fundamental do município de Getúlio Vargas, situadas na zona urbana, serão eleitos mediante eleição direta, na forma desta Lei.

§ 1º - A eleição direta para Vice-Diretor, de que trata o "caput" deste artigo, fica restrita às unidades de ensino com o número de alunos igual ou superior a 250 (duzentos e cinquenta).

§ 2º - O mandato dos Diretores e Vice-Diretores será de 02 (dois) anos e a posse no primeiro dia útil de janeiro.

Art. 2º - O Diretor e Vice-Diretor serão eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta, através do voto secreto, proibido o voto por representação.

§ 1º - Entende-se por comunidade escolar, para efeito deste artigo, o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros do magistério e demais servidores públicos, ambos em efetivo exercício na unidade escolar.

§ 2º - Os votos serão divididos de forma paritária entre os segmentos que compõe a comunidade escolar, assim distribuídos:

I - voto de professores e funcionários 50 %

II - voto de pais ou responsáveis legais e alunos 50 %

§ 3º - A eleição do Diretor e do Vice-diretor da unidade de ensino processar-se-á através de chapa, na qual constará nome do candidato a Diretor, e, na unidade enquadrada no disposto do § 1º, do Art. 1º desta Lei, também o nome do candidato a Vice-Diretor.

Capítulo II**Do Voto****Seção I****Do exercício do Voto**

Art. 3º - A comunidade escolar com direito de voto para eleições de Diretor e Vice-Diretor é constituída por:

I - membros do magistério e servidores públicos lotados na unidade escolar, com efetivo exercício funcional, assim consideradas as licenças gestante e para tratamento de saúde, e os afastamentos legais nos eventos casamento e morte;

II - pais e mães ou responsáveis legais dos alunos;

III - estudantes com idade igual ou superior a 10 (dez) anos ou regularmente matriculados a partir da 4ª série escolar.

§ 1º - É vedado o exercício de voto mais de uma vez na mesma unidade de ensino pelo membro da comunidade escolar que detenha representação em mais de um segmento escolar, ou no caso de acúmulo de cargos e funções.

§ 2º - Entenda-se por acúmulo de cargos o membro do magistério detentor de 02 (duas) matrículas, exercendo suas funções na mesma unidade de ensino.

§ 3º - O membro do magistério terá direito de votar em cada uma das escolas em que exercer efetivamente suas funções, independente de sua lotação e regime de trabalho.

Seção II

Dos Requisitos para a Candidatura

Art. 4º - Poderá concorrer à eleição para Diretor e Vice-diretor o membro do magistério estável no serviço público municipal, e que tenha, pelo menos, 01 (um) ano de atividades na escola, em tempo imediatamente anterior à eleição, com formação em curso superior de graduação plena e disponibilidade para o exercício dos encargos diretivos.

§1º - Aplicar-se-á ao conceito de estabilidade no serviço público municipal o disposto no artigo 19 da Lei Municipal nº 1.991/91.

§2º - Para efeito do cálculo do período de 01 (um) ano de atividades na escola, em tempo imediatamente anterior à eleição, considerar-se-á termo final o dia da realização da votação.

Art. 5º - É vedado aos professores concorrerem às eleições em mais de uma unidade escolar.

Parágrafo único - Caso o professor esteja lotado em mais de uma unidade escolar, deverá optar a concorrer em uma unidade escolar apenas.

Art. 6º - Não poderá concorrer o membro do magistério detentor de 02 (dois) ou mais mandatos consecutivos no período imediatamente anterior às eleições.

Art. 7º - No caso de não existência de candidato, a eleição far-se-á pela indicação da comunidade escolar, mediante referendo da mesma e na observância dos critérios definidos no artigo 4º desta Lei.

Art. 8º - Na hipótese de não aceitação por nenhum membro do magistério municipal dos encargos diretivos, em última instância, caberá à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, a indicação sujeita ao referendo da comunidade escolar.

Seção III

Do Procedimento para a Contagem dos Votos

Art. 9º - Na definição do resultado final será respeitada a proporcionalidade de 50 % (cinquenta por cento) dos votos para o segmento professores e funcionários e 50 % (cinquenta por cento) para o segmento pais/responsáveis legais e alunos.

Art. 10 - Comprovada a existência de uma única chapa inscrita, a eleição dar-se-á por referendo, manifestando-se, necessariamente, a comunidade escolar, sendo considerados eleitos o Diretor e Vice-Diretor se a chapa obtiver a aprovação de 50 % (cinquenta por cento) mais um dos votos válidos, de cada um dos segmentos, não computados os votos brancos e nulos.

Parágrafo único - Na hipótese de rejeição, iniciar-se-á novo processo eleitoral, no prazo máximo de 10 (dez) dias letivos.

Art. 11 - Havendo mais de uma chapa inscrita, serão considerados eleitos o Diretor e o Vice-Diretor integrantes da chapa que obtiver maior número dos votos válidos na média aritmética dos segmentos da comunidade escolar, não computados os votos brancos e nulos.

Capítulo III

Do Processo Eleitoral

Seção I

Da Comissão Eleitoral

Art. 12 - Para dirigir o processo eleitoral, será constituída uma comissão eleitoral de composição paritária, com 01 (um) ou 02 (dois) representantes de cada segmento que compõem a comunidade escolar.

§ 1º - A comissão eleitoral será instalada na 2ª quinzena de setembro.

§ 2º - A comissão eleitoral elegerá seu Presidente dentre os membros que a compõem, o que deverá ser registrado em ata, bem como os demais trabalhos pertinentes ao processo eleitoral.

§ 3º - Poderão compor a comissão eleitoral, como representantes de seu segmento, os membros da comunidade escolar com o direito de votar.

Art. 13 - O processo de eleição dos membros representantes que comporão a comissão eleitoral dar-se-á em assembleias gerais, em cada segmento, convocadas pelo Conselho Escolar e, na falta, pela Direção da escola.

Art. 14 - Os membros do magistério, integrantes da comissão eleitoral, não poderão concorrer às eleições para Diretor e Vice-Diretor.

Art. 15 - Caberá à comissão eleitoral:

I - constituir a mesa eleitoral/escrutinadora necessária, com um presidente e um secretário, escolhidos dentre os integrantes da comunidade escolar;

II - providenciar todo material necessário à eleição;

III - orientar previamente os mesários sobre o processo eleitoral;

IV - definir e divulgar com antecedência o horário de funcionamento das urnas, de forma a garantir a participação do conjunto da comunidade escolar;

V - resolver os casos omissos, referentes à eleição, não previstos pelo Regimento Interno da Escola ou pelo Conselho Escolar.

Seção II

Do Edital de Convocação

Art. 16 - A comunidade escolar, com direito de voto, de acordo com o artigo 3º desta Lei, será convocada pela comissão eleitoral através de edital na segunda quinzena de setembro para, na primeira quinzena de novembro, proceder-se à eleição.

Parágrafo único - O edital convocando para a eleição e indicando pré-requisitos e prazos para inscrição, homologação e divulgação das chapas, dia, hora e local de votação e apuração, credenciamento de fiscais de votação e apuração, além de outras instruções necessárias ao desenvolvimento do processo eleitoral, será fixado em local visível na escola, devendo a comissão remeter aviso do edital aos pais ou responsáveis por aluno, com antecedência de 30 (trinta) dias.

Seção III

Da Inscrição de Chapas

Art. 17 - A inscrição se fará por chapas, cabendo a cada candidato a Diretor e Vice-Diretor entregar à comissão eleitoral, até 15 (quinze) dias após a fixação do edital de convocação da eleição, juntamente com o período de inscrição:

I - comprovante de tempo de efetivo serviço no magistério público municipal e na unidade escolar;

II - uma via do "currículum vitae";

III - declaração de disponibilidade para o exercício dos encargos diretivos.

§ 1º - O candidato a Diretor deverá entregar à comissão eleitoral no ato de inscrição de sua chapa, síntese do plano ou programa de trabalho que pretende executar, considerando o projeto político-pedagógico da escola.

§ 2º - A comissão eleitoral publicará, no primeiro dia útil após o encerramento do prazo de inscrição, o registro das chapas.

§ 3º - Qualquer membro da comunidade escolar respectiva poderá, fundamentadamente, fazer a impugnação de candidato que não satisfaça os requisitos desta Lei, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, após a publicação determinada no § 2º deste artigo.

Art. 18 - Não será permitida a participação de elemento estranho à comunidade escolar no processo eleitoral.

Art. 19 - A comissão eleitoral disporá da relação dos pais ou responsáveis por alunos, dos alunos, membros do magistério e servidores pertencentes à comunidade escolar no dia da eleição.

Art. 20 - A comissão eleitoral credenciará até 03 (três) fiscais por chapa, para acompanhar o processo de votação e escrutínio.

Seção IV

Da apuração

Art. 21 - Os votos apurados serão registrados em ata, a qual assinarão os integrantes da mesa eleitoral escrutinadora.

Art. 22 - Da eleição, será lavrada ata, assinada pelos membros da comissão eleitoral, que ficará arquivada na escola.

Art. 23 - Qualquer impugnação relativa ao processo de votação deverá ser argüida à comissão eleitoral, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas após a ocorrência.

Art. 24 - Eleitos o Diretor e o Vice-Diretor da escola, a comissão eleitoral entregará a documentação relativa ao processo eleitoral ao Presidente do Conselho Escolar ou, na falta deste, ao Diretor da escola que em 03 (três) dias, contados do recebimento, comunicará oficialmente os resultados à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto para fins de designação.

Art. 25 - A comissão eleitoral extinguir-se-á automaticamente com o encerramento do processo eleitoral.

Capítulo IV

Das Disposições Gerais

Art. 26 - Será permitida apenas uma recondução para mandato imediatamente posterior de Diretor e Vice-Diretor de escola.

Parágrafo único - Para fins de recondução de que trata o "caput" deste artigo, é irrelevante a função que o membro do magistério ocupou na direção da escola, sendo, portanto, inelegível em mandato imediatamente posterior, para quaisquer um dos cargos de direção, o membro do magistério que já teve uma recondução.

Art. 27 - Se a unidade escolar não realizar o processo eleitoral, caberá à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto designar a comissão eleitoral.

Art. 28 - A vacância da função de Diretor ou Vice-Diretor ocorrerá por conclusão de mandato, renúncia, aposentadoria, falecimento ou destituição.

Parágrafo único - O afastamento do Diretor/a ou Vice-diretor/a por período superior a 2 (dois) meses, excetuando-se os casos de licença para tratamento de saúde, licença gestante e à adotante, licença por motivo de doença em pessoa da família, implicará vacância da função.

Art. 29 - Ocorrendo a vacância de Diretor, antes do término do período da administração, assumirá a direção da escola o Vice-Diretor, definido para tal, pelo Regimento Interno da Escola, que completará o mandato.

Parágrafo único - No impedimento do Vice-Diretor e na inexistência deste, assumirá a direção o servidor membro do magistério municipal designado para as funções de coordenação pedagógica da escola, convocando-se novas eleições nos termos previstos nesta Lei e no prazo máximo de 10 (dez) dias letivos.

Art. 30 - A destituição do Diretor ou Vice-Diretor somente poderá ocorrer motivadamente nas seguintes hipóteses:

I - após sindicância ou processo administrativo disciplinar em que lhe seja assegurado o direito de defesa e face à ocorrência de infração ou irregularidade funcional prevista no Estatuto dos Servidores Públicos do Município, como passível de pena de demissão;

II - após deliberação em assembléia geral da comunidade escolar convidada pelo conselho escolar, ou na ausência deste, pelo CPM - Círculo de Pais e Mestres, para este fim específico, a partir de requerimento encaminhado ao mesmo com assinatura de, no mínimo, 30% (trinta por cento) dos membros de cada segmento da comunidade escolar.

§ 1º - A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, no caso do inciso I, poderá determinar o afastamento do sindicado/processado durante a realização dos trabalhos, oportunizando-lhe o retorno às funções caso a decisão da sindicância não seja pela destituição.

§ 2º - A assembléia de que trata o inciso II deste artigo, deverá ser convocada pelo conselho escolar em 15 (quinze) dias após o recebimento do requerimento citado.

§ 3º - Para instalação da assembléia geral da comunidade escolar a que se refere o inciso II deste artigo, o quorum mínimo deverá ser de 50% (cinquenta por cento) mais um do número de votantes de cada segmento, na eleição da Direção em questão.

§ 4º - Na assembléia de que trata o inciso II deste artigo, será assegurado o direito de defesa à direção em questão e, na aferição do resultado da votação que ocorrerá através do voto secreto, observar-se-á a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para professores e funcionários.

Art. 31 - Os casos omissos nesta Lei serão resolvidos:

- a) pelo Regimento Interno da Escola;
- b) pelo Conselho Escolar;
- c) pela Comissão Eleitoral.

Capítulo V

Disposições Transitórias

Art. 32 - Até o final da década da educação, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, admitir-se-á para concorrer as eleições de Diretor e Vice-Diretor das unidades de ensino do Município, e nas creches municipais, os membros do magistério com formação em curso superior de graduação curta ou que estiverem regularmente matriculados em curso superior de graduação plena com previsão de conclusão até dezembro de 2006.

Art. 33 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 34 - Revogam-se as disposição em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GETÚLIO VARGAS, 12 de dezembro de 2003.

DINO GIARETTA,
Prefeito Municipal.

Registre-se e Publique-se

LORI ANTONIO RODIGHERI,
Secretário de Administração.

ANEXO C – Lei n. 4.237, de 27 de agosto de 2010**LEI Nº 4.237 DE 27 DE AGOSTO DE 2010**

Altera a Lei nº 3.306 de 12 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a eleição direta para Diretores e Vice-Diretores nas Escolas Públicas Municipais.

NATALÍCIO JOSÉ BOTOLLI, Prefeito Municipal de Getúlio Vargas em exercício, Estado do Rio Grande do Sul.

FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam alterados os Arts. 3º, 4º, 17º e 29º da Lei nº 3.306 de 12 de dezembro de 2003, que passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º - A comunidade escolar com direito de voto para eleições de Diretor e Vice-Diretor é constituída por:

I - membros do magistério e demais servidores públicos lotados na unidade escolar, com efetivo exercício funcional, assim consideradas as licenças gestante e para tratamento de saúde, e os afastamentos legais nos eventos casamento e morte;

II - (...)

III - (...)

§1º - (...)

§ 2º - (...)

§ 3º - (...)

Art. 4º - Poderá concorrer à eleição para Diretor e Vice-diretor o membro do magistério estável no serviço público municipal, e que tenha, pelo menos, 01 (um) ano de atividades na escola, em tempo imediatamente anterior à eleição, com formação em curso superior de graduação plena ou em nível de pós-graduação e disponibilidade para o exercício dos

encargos diretivos.

§ 1º - (...)

§ 2º - (...)

Art.17 - (...)

I - (...)

II – uma via do “curriculum vitae” ou “curriculum lates”;

III - (...)

Art. 29 - (...)

Paragrafo Único - Ocorrendo a vacância do Vice-Diretor, antes do término do período da administração, assumirá a função de Vice-Diretor o membro do magistério público indicado pelo Diretor e aprovado em Assembléia Geral na respectiva Escola, respeitados os requisitos previstos no artigo 4º desta Lei.

Art. 2º - Esta Lei revoga o art. 32 da Lei nº 3.306 de 12 de dezembro de 2003.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor a partir a data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GETÚLIO VARGAS, 27 de agosto de 2010.

NATALICIO JOSÉ BOTOLLI
Prefeito Municipal em exercício

Registre-se e Publique-se

Adv. JULIANO NARDI
Secretário de Administração

ANEXO D – Financiamento e gestão da educação do PME

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GETÚLIO VARGAS-RS VIGÊNCIA 2009-2019

FINANCIAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

DIRETRIZES

Ao tratar do financiamento da educação, é preciso reconhecê-la como um valor em si, requisito para o exercício pleno da cidadania, desenvolvimento humano e melhoria da qualidade de vida da população. A Constituição de 1988, sintonizada com os valores jurídicos que emanam dos documentos que incorporam as conquistas de nossa época – tais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança –, determinou que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser assegurada com absoluta prioridade à criança e ao adolescente, pela família.

A democratização da gestão e do sistema de ensino é um princípio que efetivará as práticas concretas no espaço da educação, garantindo, com isso, a participação dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Implantar formas colegiadas de gestão educacional é um mecanismo de construção da qualidade social, direcionada à inclusão que contemple a diversidade no município. O financiamento articulado à defesa da gestão democrática pressupõe a aplicação dos recursos com transparência e controle social, assegurando a otimização dos percentuais vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, definindo-se custo-aluno-qualidade. Tanto na área do financiamento como da gestão, é indispensável priorizar o regime de colaboração entre o estado e seus municípios na oferta da educação escolar, previsto na Constituição Federal (art. 211) e na LDB (art. 8º). Para tanto, é preciso garantir-lhe eficácia na repartição de responsabilidades, no planejamento e no estabelecimento de normas, implementando mecanismos de negociação, deliberação conjunta e cooperação.

É preciso qualificar o pessoal da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, os diretores e os conselheiros escolares para o desempenho de suas funções por meio de, por exemplo, programas de formação continuada e de atualização.

OBJETIVOS E METAS

- Implementar mecanismos de fiscalização e controle dos recursos que assegurem o rigoroso cumprimento do art. 212 da Constituição Federal em termos de aplicação dos percentuais mínimos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.
- Mobilizar e disponibilizar espaço físico para os Conselhos de Educação, Conselho do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – e Conselho Municipal de Alimentação Escolar e a população em geral para exercerem a fiscalização necessária para o cumprimento das metas estabelecidas neste plano, tais como a disponibilidade de salas, computadores e assessorias.
- Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos, conforme legislação vigente.
- Elaborar a proposta orçamentária anual da SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto –, com base em levantamento das principais necessidades da rede escolar.
- Manter os recursos do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – e do MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – em sua conta específica.
- Qualificar o funcionamento do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, de forma a garantir o acompanhamento da aplicação dos recursos de acordo com os objetivos do fundo.
- Incentivar a conscientização para desenvolver programas municipais de incremento à arrecadação, combate à renúncia fiscal e à sonegação, e de incentivo às exportações, entre outros, visando à ampliação indireta dos recursos financeiros para a educação.
- Promover a formação e a participação da comunidade na gestão das escolas, incentivando e apoiando técnica e financeiramente os conselhos escolares e órgãos equivalentes.
- Apoiar e acompanhar técnica, pedagógica e financeiramente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.

- Realizar a formação continuada em serviço do pessoal técnico e das equipes diretivas das escolas para suprir as necessidades de capacitação dos setores de atuação.
- Instituir e implementar o Sistema Municipal de Ensino, assegurando condições para seu pleno funcionamento.
- Fortalecer o processo democrático de eleição da equipe diretiva das escolas e assegurar aos eleitos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao exercício de sua função, conforme legislação vigente.
- Desenvolver, em parceria com o Conselho Municipal de Educação e instituições de educação superior, programas e ações de capacitação dos membros dos Conselhos Escolares.
- Manter transparência e publicização em relação à destinação dos recursos, garantindo um dos pressupostos da gestão democrática.