

ELIANE SOUZA DE CARVALHO



A REORIENTAÇÃO CURRICULAR
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE DOURADOS 2001 A 2008

ELIANE SOUZA DE CARVALHO

A REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE DOURADOS - 2001 A 2008

Dourados – MS
Editora UEMS
2016

© 2016 Eliane Souza de Carvalho

Direitos desta edição reservados à Editora UEMS

É PROIBIDA A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA OBRA
SEM AUTORIZAÇÃO EXPRESSA DA EDITORA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor

Fábio Edir dos Santos Costa

Vice-Reitor

Laércio Alves de Carvalho

Conselho Editorial

Presidente

Paulo Henrique Pressotto

Conselheiros

Agenor Martinho Correa

Ana Cláudia Duarte Mendes

Aparecida Antonia Oliveira

Beatriz dos Santos Landa

Eliane Souza de Carvalho

João Mianutti

Luciana Ferreira da Silva

Márcia Regina Martins Alvarenga

Rogério Dias Renovato

Rony Gonçalves de Oliveira

Sandro Márcio Lima

Projeto gráfico, capa e editoração: **Fabricio Trindade Ferreira ME**

Revisão: **Luiza Mello Vasconcelos**

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca central da UEMS

C323c Carvalho, Eliane Souza de
A reorientação curricular na Rede Municipal de Ensino de
Dourados : 2001 a 2008 / Eliane Souza de Carvalho –
Dourados, MS: Editora UEMS, 2016.

103 p. : il.

ISBN 978-85-92863-04-3 (e-book)

Inclui bibliografia.

1. Educação – currículo 2. Educação – Dourados (MS) 3.
Educação – ensino fundamental I. Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul II. Título.

CDD 23.ed. - 372

Cidade Universitária, Bloco A

Caixa Postal 351 – CEP 79804-970 – Dourados-MS - Fone: (67) 3902-2698

A meus pais: Ageu Barbosa de Carvalho (in memoriam), pois sei que teria orgulho de mais esse passo de sua “filha professora” e Valdevina Aparecida de Carvalho, por personificar a caridade; através de aparente fragilidade, constituindo-se nosso pilar familiar.

A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

FREIRE, Paulo apud Moacir GADOTTI, Simpósio Latino-americano de pedagogia universitária. Universidad de Costa Rica, San Jose, 17-20 de Abril de 2001.

Por que ele (Paulo Freire) atacava tanto o pensamento e a prática neoliberal? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a utopia. Enquanto o pensamento de Paulo Freire é utópico o neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é possibilidade, para o neoliberalismo é uma fatalidade. O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta.

GADOTTI, Moacir. Simpósio Latinoamericano de pedagogia universitária. Universidad de Costa Rica, San Jose, 17-20 de Abril de 2001.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
GESTÃO DO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	9
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E QUESTÕES METODOLÓGICAS	20
1.1 - A educação no município de Dourados.....	21
1.2 - Natureza do estudo	39
1.3 - Interlocutores da pesquisa e procedimentos adotados	40
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	44
2.1 - Propostas educacionais neoliberais para a gestão da educação	45
2.2 - Propostas educacionais progressistas: algumas das experiências nacionais.....	58
CAPÍTULO III - DA ESCOLA PROJETADA À ESCOLA POSSÍVEL: ENTRAVES, FACILITADORES E POTENCIALIDADES À GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR.....	74
3.1 - Participação: tensões, entraves e facilitadores	74
3.2 - Autonomia: tensões, entraves e facilitadores.....	81
3.3 - Gestão democrática na experiência vivida: apontamentos.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	97

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado da pesquisa de mestrado “Gestão do processo de reorientação curricular na rede municipal de ensino de Dourados (2001 a 2008)”. No período de 2001 a 2008 no município de Dourados, a gestão educacional foi chamada a assumir um novo papel, que ultrapassava a administração, supervisão e orientação do processo educacional numa visão tradicional. Agregou uma complexidade de ações, que iam desde o reconhecimento da função social da escola até as formas mais adequadas de condução do trabalho na escola, condições necessárias para que se aumentassem as chances de um ensino de qualidade e, conseqüentemente, e de aprendizagem no ambiente educativo.

É neste recorte e com estas concepções que procuramos investigar como se deu a gestão da reorientação curricular no município de Dourados. Objetivamos caracterizar o processo participativo desenvolvido, trazendo a perspectiva de atores sociais envolvidos – gestores e professores –, um “corpus” documental, realizando observações para apreender as dificuldades, entraves e possibilidades referentes à implantação de um processo de reorientação curricular de natureza emancipatória, no contexto maior de democratização da educação municipal e tendo no horizonte a construção de uma Escola Cidadã em Dourados.

Após estas considerações iniciais, onde situamos o objetivo geral do estudo, observamos que o livro está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, trazemos o processo metodológico da pesquisa, apresentamos a proposta de educação do município de Dourados, explicitamos os objetivos e os instrumentos utilizados na pesquisa.

Abordamos, no segundo capítulo, a problemática da gestão nas políticas educacionais no contexto neoliberal, as políticas neoliberais no Brasil e algumas propostas educacionais progressistas em nível nacional. Para enfatizarmos a importância do estudo e da temática em termos da proposta municipal de orientação progressista aqui analisada, retomamos rapidamente cinco projetos ocorridos em estados e municípios que trazem orientação teórica semelhante: Escola Cidadã (São Paulo); Escola Plural (Belo Horizonte); Escola Candanga (Brasília); Escola Cabana (Pará); Escola Guaicuru (Mato Grosso do Sul).

No capítulo terceiro, procuramos transitar da escola projetada para a escola possível, procurando trazer tanto a discussão sobre a questão da participação,

da autonomia, das etapas do processo de reorientação, como outras categorias emergentes das entrevistas, análise documental e observações feitas nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação. Na última parte, estão nossas considerações finais.

GESTÃO DO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A proposição inicial de pesquisa aqui relatada tem sua origem na nossa vivência como docente na Educação Básica, nas etapas denominadas Ensino Fundamental e Ensino Médio, e como gestora na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED).

Nesse processo, muito estudamos sobre a Educação Básica, sendo inúmeras as questões que nos colocamos para reflexão, especialmente no que se refere à gestão escolar. Uma delas tem a ver com as dificuldades que sentimos para implementar, no dia a dia das escolas, medidas, orientações que haviam sido, em nosso entendimento, coletivamente acordadas.

O intuito desta pesquisa, oriunda de nossa vivência, é analisar e discutir a gestão de processos educativos e especificamente a gestão do movimento de reorientação curricular realizado nas escolas municipais de Dourados em um contexto maior de preocupação do governo municipal com a educação popular.

Uma questão que nos colocamos inicialmente foi: em que se diferenciam o projeto político pedagógico das escolas e o projeto curricular? Entendemos que um projeto curricular é parte indissociável do projeto político pedagógico (PPP), de um plano de secretaria e de governo, sendo impossível definir fronteiras claras. O crescimento dos estudos sobre as questões curriculares nas últimas décadas sinaliza para a interdependência e sinonímia entre ambos. No entanto, o PPP, na prática cotidiana nas escolas, com variações, está focado mais no projeto global, envolvendo também as bases administrativas, de infraestrutura da instituição educativa. Ele expressa sempre, na sua construção, as escolhas teóricas, de filosofia política, antropológicas, de filosofia da ciência, sociológicas, pedagógicas, bem como uma leitura contextual da infraestrutura local e mais abrangente, necessárias à viabilização de uma proposta de formação humana. O projeto curricular reorganiza, rediscute esses subsídios teórico-práticos a partir das áreas de conhecimento e dos níveis de ensino específicos, detalhando a organização, seleção e articulação dos conteúdos escolares. É, pois, um desdobramento do PPP, como colocam Libâneo, Oliveira e Toshi (2003, p. 46).

Extrapolamos nossos objetivos desvelar todos os determinantes internos e externos às escolas que produzem/produziram o “currículo em ação” (APPLE, 1986) e sua reorientação no município. A questão da gestão dos processos, de forma mais abrangente, é o nosso eixo de reflexão.

O campo do currículo será pensado aqui de forma referenciada aos processos da gestão escolar. Consideramos, no entanto, que ele é sempre um artefato histórico, social e cultural construído em meio a conflitos e lutas e em relação direta com os movimentos contraditórios da sociedade. Silva (2002) diferencia as teorias de currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas. A linha teórica que fundamenta o processo de reorientação curricular em foco é assumidamente freireana, situada por Silva (2002) na vertente crítica. Segundo esta linha teórica, numa sociedade capitalista, fundada na busca constante de ampliação do lucro e na conservação e reprodução do capital, na competição, na desigualdade social, o currículo nas escolas trabalha a favor dos grupos e das classes política, econômica e culturalmente dominantes.

Nesta perspectiva, não é tanto o “como” desenvolver o currículo enquanto técnica que nos interessa, mas o “como” construir conceitos, avançar as bases de uma vida cidadã de maneira que permitam entender a vida social, suas contradições e “o que” o currículo faz na vida escolar e nas pessoas. Trata-se de fortalecer lutas contra hegemônicas. Um currículo emancipatório, nesta abordagem, deve ser pensado sempre coletivamente e orientar-se de forma contrária a todas as formas de opressão, de discriminação que favoreçam a manutenção das desigualdades econômicas, políticas, sociais (GADOTTI, 2002). Foram importantes para nós os estudos de Barreto (1998), Candau (2003), Moreira (1986), Silva (2002), Apple (2000) sobre currículo.

Nossa preocupação maior é com a gestão democrática, com seus mecanismos instituintes e instituídos nas escolas municipais, na Educação Básica, e tendo, no horizonte, a construção de uma escola cidadã (GADOTTI, 2002).

A implantação, no estado do Mato Grosso do Sul, do Projeto da Escola Guaicuru, em 1999, bem como a vivência de diversas cidades brasileiras de projetos educacionais alternativos, de orientação emancipatória, aliadas a uma administração municipal proposta como democrática e humanizadora, criaram um contexto favorável ao aprofundamento de experiências curriculares de orientações teóricas semelhantes no município de Dourados. A reorientação aqui analisada é um momento de busca de mudanças também de cunho crítico no âmbito das escolas municipais.

Com referência a estudos que abordassem especificamente a gestão curricular em Dourados no período enfocado, não foram encontrados

registros. Alguns estudos voltados para a gestão educacional no período analisado, em Dourados, no entanto, nos ajudaram a situar nossa temática. São aqueles realizados por Aranda (2004), Fernandes (2004), Vasconcelos (2007) e Barboza (2007).

Aranda (2004) discute a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul com o objetivo de apreender quais concepções de gestão democrática e de democracia estão presentes nessa Constituinte Escolar e como se configurou a articulação entre gestão e democracia. A autora observa que a Constituinte Escolar foi um projeto apresentado aos educadores e comunidades escolares como proposta de gestão democrática, “porém, a concepção de democracia participativa, de caráter popular, que seria sua sustentação, não encontrou alicerce naquele momento histórico” (p. 9). Aranda sugere “ir além da proposição e multiplicar experiências como essa [...] viabilizando a democracia participativa, em graus mais elevados de possibilidade” (p. 9).

Fernandes (2003), em estudo sobre Gestão Educacional, no qual relata a experiência de Dourados de 2001 a 2003, faz uma discussão da experiência Democrática Popular no setor educacional. A autora aponta os instrumentos utilizados na gestão municipal na construção de uma política educacional democrática e popular, detendo-se na exposição do movimento constituinte escolar. Em seu trabalho, são discutidas todas as etapas desse movimento que objetivava a construção do Plano de Educação, tendo de fato seus princípios e diretrizes utilizados como referência na orientação e elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da Estrutura Curricular existente na Rede Municipal de Ensino. Fernandes (2003) aponta algumas fragilidades na sustentação desse movimento dentro do próprio governo, como o pacto federativo brasileiro, “quando este entendeu que construir uma opção educacional que não contemplasse o programa FUNDESCOLA significaria perder recursos para educação” (FERNANDES, 2003, p. 170).

Vasconcelos (2007) discute as ações voltadas para a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Dourados, em duas gestões públicas municipais: do governo Antonio Braz Genelhu Melo (1997 a 2000) e José Laerte Cecilio Tetila (2001 a 2004). Seus objetivos são analisar a concepção de formação adotada nos dois governos e estabelecer relações entre os dois períodos analisados. Seu estudo mostra que as políticas de formação continuada estiveram afinadas com os projetos e intenções do governo central nessa área, e aponta que o governo de José L. C. Tetila se apresenta como exceção no período de 2001 a 2003. A autora evidencia que essas políticas não apresentaram continuidade em seus pressupostos, sendo que cada gestor buscou implantar projetos distintos.

Barboza (2007) propôs analisar o movimento Constituinte Escolar no município de Dourados no período de 2000 a 2004, movimento este que objetivava elaborar coletivamente o plano Municipal de Educação. A pesquisa teve como objetivo comparar a influência da Constituinte Escolar do estado de Mato Grosso do Sul em relação à proposta da Constituinte do município de Dourados; relatar a receptividade da nova proposta, que era sustentada pelo referencial teórico de Paulo Freire, orientado pela metodologia da educação popular, no intuito de avaliar os avanços e resistências verificadas e de resgatar os vários momentos propostos pela Constituinte Escolar. A autora conclui que o movimento constituinte não obteve o êxito esperado, havendo significativa ausência da participação da sociedade civil. Para a autora, a própria equipe dirigente e governamental não conseguiu construir sua hegemonia nessa sociedade.

Os estudos apresentados apontaram, em linhas gerais, tanto o problema da solução de continuidade das ações quando se muda o governo municipal, como a existência do problema da distância entre o proposto e o vivido na Constituinte Escolar. Destacamos a colocação de Barboza, quando ela aponta que a equipe dirigente de orientação democrática não conseguiu construir sua hegemonia no âmbito municipal.

O movimento de Reorientação Curricular foi instaurado por ser uma proposta da Gestão municipal no período de 2001 a 2004, que defendia uma educação democrática e humanizadora. Indagamos quais entraves, facilitadores e potencialidades, para a concretização da gestão democrática, podem ser percebidos nos processos de formulação, implementação e avaliação da reorientação curricular do município de Dourados, nos anos de 2001 a 2008?

De forma mais específica, procuramos, neste estudo:

- Descrever a proposta oficial do processo de reorientação curricular ocorrido no município de Dourados no período de 2001-2008.
- Identificar os entraves e facilitadores na materialização da gestão, enfatizando os processos participativos e de construção de autonomia presentes nos momentos do planejamento, implementação e avaliação do processo de reorientação curricular no âmbito das unidades educativas.
- Observar o âmbito da participação democrática no processo de Reorientação Curricular.

A Rede Municipal de Ensino, no segundo ano de gestão do prefeito José Laerte Cecílio Tetila, sob o discurso de uma educação popular e humanizadora, de uma gestão que se propunha democrática, e que buscou romper com o

modelo autoritário de gestão, pautando-se pelos princípios da *participação, democracia e autonomia*. Iniciou-se então um debate com todos os segmentos da escola, a fim de se identificar os problemas que afetavam o processo ensino-aprendizagem.

Dentre os problemas apresentados, os mais recorrentes foram os altos índices de reprovação e evasão escolar, cuja causa apontada foi o currículo desvinculado da realidade do aluno. Logo, os resultados dos vários encontros nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista libertadora. Segundo a proposta apresentada no plano de governo, no item que trata da educação, encontramos:

Para efetivação dessa proposta, optou-se pela educação popular voltada para a cidadania, preocupada com a humanização dos sujeitos, ou seja, com a constituição de valores que se oponham ao individualismo, à discriminação e à exclusão social e cultural. A partir desse olhar é que se concebe uma política educacional realizada através de um projeto democrático, com efetiva participação da comunidade escolar – alunos, professores, pais de alunos, na formulação, execução, gestão e fiscalização das políticas públicas. (DOURADOS, 2000).

Realizamos um recorte temporal de 2001 a 2008, abordando as duas gestões, ambas do Partido dos Trabalhadores. A reorientação curricular ocorreu entre 2002-2008, mas foi em 2001 que teve início a Constituinte Escolar, geradora da mesma. No recorte realizado, procuramos, portanto, abranger todo o período da origem e implementação do processo.

No processo mais global de mudanças na educação municipal, inicialmente, fez-se necessário uma tomada de consciência por parte dos envolvidos na educação (docentes, alunos, gestores e comunidade) da necessidade de reorientar e reorganizar o currículo de forma que este passasse a ser elaborado a partir de um processo de gestão democrática, considerando as condições sociais nas quais o aluno e a escola estão inseridos, suas singularidades, sua identidade cultural e questões relevantes ao seu crescimento enquanto cidadão.

O movimento de reorientação curricular foi proposto como intensamente participativo; dessa forma, é destacada aqui a categoria participação – considerada como sempre interdependente da democracia e da autonomia.

Para contextualização da temática, procuramos trazer alguns conceitos utilizados neste trabalho, tais como de gestão escolar, gestão democrática, participação, democracia, autonomia, organização do trabalho pedagógico, para a compreensão deste estudo.

Não podemos nos esquecer que é o Estado em movimento que cria as políticas públicas, entre as quais está a gestão. O Estado é aqui entendido como o faz Gramsci (1984 e 1986), e sinteticamente exposto por Fedatto (2007), como de classe, marcado por lutas hegemônicas, tendo um papel de mediação entre os interesses que representa (dominantes) e os dos outros grupos sociais, trabalhando sempre em direção a uma unidade intelectual e moral. Constitui-se da articulação da sociedade política (representando a força do poder jurídico) com a sociedade civil (organismos e organizações com funções educativas e ideológicas). O autor atribui uma tarefa histórica aos intelectuais, conclamando-os a passar de “funcionários do Estado” a reformadores sociais (FEDATTO, 2008).

A gestão tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional; destes, destacamos Paro (1986), Wittmann e Gracindo (2001), Ferreira (2006), Oliveira e Adrião (2007) e Bordignon (2009). Para Paro (1986), administrar envolve racionalizar recursos e coordenar o esforço coletivo, tendo em vista as finalidades educativas. Isto se dá por meio de estruturas e processos organizacionais (planejar, organizar, dirigir, controlar), tanto nos aspectos pedagógicos (atividades-fim), como técnico-administrativos (atividade-meio). O desafio da gestão escolar está na formulação de propostas e estratégias que se orientem para concretizar os objetivos pedagógicos, sendo este seu cerne. Pedagógica, administrativa e financeira são dimensões interdependentes da prática gestonária, especificamente na relação administrativo-pedagógica. O que determina, na prática de gestão, sua forma de articulação são as concepções de educação, de homem, de mundo, do papel da escola, do conhecimento subjacentes ao processo ou os pressupostos teórico-metodológicos. (PARO, 1986; RUSSO, 2007).

Embora o debate sobre a gestão democrática na educação se estenda por mais de três décadas, sua permanência no campo das discussões acadêmicas evidencia seu caráter basilar no campo de políticas educacionais. Diversos autores têm contribuído para esta discussão, destacando sempre o papel do Estado na articulação das políticas públicas e, em seu interior, das políticas de gestão (AZEVEDO, 2002; CABRAL NETO, 2007; CATANI; ADRIÃO, 2007; COUTINHO, 1980; DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S., 1990; FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A., 2000, 2001, 2005; FONSECA, 1997; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005; JACOBI, 2000; MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C., 2002; NEVES, 2000; OLIVEIRA, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2003; TEIXEIRA, 2002; AZEVEDO, 2001). Especificamente sobre a gestão educacional, lembramos que:

A análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos [...] importando sobremaneira, apreendê-lo no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proporção e materialidade. (DOURADO, 2007, p. 922).

Tendo por base essa afirmação do autor e as considerações anteriores, podemos dizer que a gestão educacional do município de Dourados, no período estudado, estava integrada ideologicamente com a proposta mais ampla do governo municipal, principalmente em relação ao sentido político e articulador de mudanças sociais no município. Ligava-se, também, a outras experiências renovadoras nacionais. Isto está evidenciado na descrição que fazemos do contexto municipal no primeiro capítulo.

Sobre a gestão democrática, seus mecanismos e pilares, são importantes para nós as contribuições de Mendonça (2000). Para este autor, implementar a gestão democrática nos sistemas de ensino envolve a ampliação crescente da participação direta (não apenas a representativa), a existência formal de colegiados, a escolha democrática dos dirigentes, a descentralização administrativa e pedagógica com o fortalecimento crescente da autonomia. Quando Mendonça investigou como o sistema de ensino tem se organizado para cumprir o dispositivo constitucional da gestão democrática, evidenciou a grande distância entre “a intenção e o gesto” na democratização. Ele mostrou a tensão existente no Estado brasileiro entre a modernização e o arcaísmo de suas estruturas e processos administrativos. Discutiu o pouco avanço democrático ocorrido até então, a partir da categoria do Estado Patrimonialista, ou seja, aquele que sobrepõe, de forma clara ou não, os interesses privados aos de ordem pública.

Como apontam Oliveira e Silva (2005), das diferentes concepções de gestão democrática emergem diferentes modelos de gestão (LIBÂNEO, 2003; ESCUDERO; GÓNZALEZ, 1994; SANDER, 2007, dentre outros). Para estes autores, com os quais concordamos, a materialidade da gestão democrática deve se dar na democratização também dos processos administrativos, com a institucionalização de formas de participação dos diferentes segmentos, na escolha de dirigentes pela eleição e, mais que isso, expressa-se na oferta de vagas e atendimento da demanda, nos processos pedagógicos com a efetiva participação dos agentes educacionais na concepção, na implantação e avaliação do seu processo de trabalho.

Veiga (2001), ao tratar da prática de organização e gestão do trabalho pedagógico nas escolas, diferencia o ponto de vista *Estratégico Empresarial* do *Emancipatório* na gestão de projetos educativos. Para a autora, a preocupação

do primeiro está em garantir o planejamento eficaz e a qualidade formal. São características desta perspectiva: ter uma estrutura pré-definida; orientar-se para o reforço da concentração do poder, a regulação e o controle; separar pensadores/executores/ avaliadores; ter como primazia o “serviço ao cliente”. Diz a autora que: “Nessa proposta, as palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e os desvinculamentos dos seus determinantes sociopolíticos” (VEIGA, 2001. p.48). No que se refere ao modelo emancipatório seu desafio é garantir, no limite, o processo democrático, a educação democrática e construir sua qualidade técnica e política. São suas características:

A escola é entendida como organização sócio-cultural marcada pela diversidade e confrontos culturais; a busca da unicidade teoria/prática e da ação consciente e organizada da escola; a participação efetiva da comunidade; a existência de reflexões coletivas; o engajamento da família na vida escolar; o planejamento participativo em contraposição ao planejamento estratégico do outro modelo. (VEIGA, 2001, p. 49).

Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) também lembram que organizar o trabalho pedagógico significa dispor de forma ordenada, estruturar, planejar, prover as ações para realizá-lo e reforçam que administrar, ou gerir, envolve sempre a tomada de decisões. Para os autores, há várias concepções e modelos de gestão: centralizada, colegiada, participativa e co-gestão. Num extremo, está a técnico-científica, e no outro, a sócio-crítica, na qual se situa a gestão democrático-participativa. Para os autores, a estrutura de uma gestão democrático-participativa não é piramidal, mas circular, ou seja, os setores e funções que asseguram o funcionamento da instituição educativa reconhecem a primazia da democratização do poder na concepção, implementação e avaliação dos processos vividos. O Conselho de Escola é o órgão máximo, e não a direção, em que pese sua importância. Há uma relação orgânica entre direção e participação dos membros da equipe escolar, o envolvimento da comunidade, a preocupação com a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional da equipe escolar, a avaliação compartilhada das decisões e procedimentos organizativos e a busca de relações humanas produtivas e criativas.

Para Libâneo, Oliveira e Toshi (2003), cada escola tem uma cultura (crenças, normas, rituais, valores) peculiar e esta se diferencia em *cultura instituída* (normas legais, o que é definido oficialmente) e *cultura instituinte* (a que os membros da escola criam e recriam nas suas relações cotidianas e não estão necessariamente institucionalizadas). Esta diferenciação, que também é feita pela proposta de escola cidadã do Instituto Paulo Freire (GADOTTI,

2002), é importante por enfatizar que, ao mesmo tempo em que a instituição educativa viabiliza o que foi acordado, confirma o oficialmente estabelecido, ela, simultaneamente, pode burlá-lo, podendo dar sinais de busca de novas respostas para os problemas existentes.

As concepções envolvidas na prática de gestão democrática de Mendonça (2000), Veiga (2001) e de Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) constituíram-se em importantes pontos de partida teóricos em nosso estudo. Como já colocado, para nós, a gestão democrática se fundamenta na construção da democracia a mais direta possível, na ampliação da autonomia, e entendemos esta sempre como relacional (BARROSO, 1999), e na participação em alto nível (BORDENAVE, 1983).

Neste quadro teórico, a questão da participação está entrelaçada com as demais condições, não só com a democratização no interior da escola, mas de educação e sociais. Neste sentido mais abrangente, ela constitui uma mediação entre cidadania, vontade geral e soberania popular (GRAMSCI, 1984).

Oliveira e Silva (2005) discutem também a autonomia na gestão da escola. Os autores fazem um retrospecto sobre a temática e apontam que é somente a partir dos anos 1970 que a ideia da autonomia escolar vai sendo ligada a uma concepção de emancipação social, sendo percebidos mais claramente seus determinantes sócio-político-econômicos. Segundo estes autores, Barroso (2000, p. 11-31) traz uma proposta que contribui para a discussão, que aqui trazemos em parte. Ele fala em "*territorialização das políticas educativas*". Para Barroso, no contexto atual, presenciamos um quadro de crise de legitimidade entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os individuais, entre o central e o local. Esta territorialização faz com que sejam postas em prática lógicas e objetivos distintos e, por vezes, contraditórios. No caso das políticas de descentralização implementadas sob orientação neoliberal, o Estado substituiu o controle direto, centrado no respeito às normas e regulamentos, por um controle remoto baseado nos resultados.

Lembra o autor que esta territorialização não põe em causa o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e como instância de regulação e coesão. Ela pode, no entanto, possibilitar uma maior autonomia e parceria com as comunidades locais. Neste sentido, faz uma proposta de reforço na autonomia das escolas. Propõe, então, princípios e estratégias. Como a autonomia, para o autor, é sempre relacionada a algo, tratar dela no âmbito da escola, construí-la, envolve saber gerir, integrar e negociar. Não se trata, portanto, da autonomia de um ou de outro segmento ou de uma ou outra dimensão da escola isoladamente.

A construção da autonomia, para Barroso (2000), ocorre num campo de forças onde se equilibram e confrontam diferentes detentores de influência que têm diferentes visões dela (o governo, professores, alunos, pais...). Como não há autonomia da escola sem a autonomia dos indivíduos, ela se constrói na ação concreta destes, no uso da sua margem relativa de ação. A autonomia não tem um fim em si mesma, mas é um meio da escola atingir seus objetivos e suas finalidades. Ele defende e detalha os seguintes princípios: a) o reforço da autonomia não pode ser definido de um modo isolado, sem se levar em conta outras dimensões complementares do processo global de territorialização das políticas educativas; b) a autonomia da escola é sempre uma autonomia relativa, porque condicionada pelos poderes de tutela e superintendência do governo e da administração pública e deve-se buscá-la num processo de mudança sustentada; c) o reforço da autonomia da escola deve ser assentado na criação de condições e montagem de dispositivos que permitam libertar as autonomias individuais, dando-lhes um sentido coletivo; d) o reforço da autonomia deve ser uma possibilidade e não uma obrigação das escolas; e) a autonomia é um investimento que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios para os envolvidos; f) a autonomia também se aprende. Segundo Barroso, as escolas oscilam entre uma heteronomia absoluta, com uma quase completa anomia e uma real autonomia construída em espaços legalmente consagrados.

Para o autor, muitas vezes a escola caminha desenvolvendo autonomias clandestinas. Barroso não aprofunda esta afirmativa, mas, para Oliveira e Silva (2005), a posição heterônoma está presente quando a equipe escolar se desresponsabiliza por questões que lhe dizem respeito para não ter “problemas com seus superiores”. Configura-se, nesta linha, uma escola sem rosto para a comunidade na qual se situa e eternamente esperando a orientação da Secretaria de Educação sobre como proceder em cada questão. Autonomias clandestinas, para os autores, caracterizar-se-iam como contraponto ao normativismo, podendo orientar-se na perspectiva da construção de uma escola cidadã no aproveitamento de formas não tão legais, mas, também, não claramente ilegais para o encaminhamento dos problemas cotidianos da gestão.

Voltando à proposta de Barroso, o autor aponta a necessidade de que a construção da autonomia tenha as seguintes características: seja indutiva; diversificada; que respeite as diferenças das escolas; que seja progressiva, sustentada, compensada; seja contratualizada; seja avaliada (interna e externamente).

Neste quadro de gestão democrática, as normas existentes representam a materialização de uma gestão flexível das escolas e estão fundamentadas em cinco grandes princípios: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

Sobre a participação, Bordenave (1983), nos diz que participar é fazer parte, tomar parte, ter parte, sentir-se parte de um processo. A participação tem níveis e graus, indo desde a *informação* (o simples fato da presença física em uma reunião onde os participantes são informados de uma decisão, por exemplo) até a autogestão (o poder está nos grupos que detêm autonomia efetiva para conceber, desenvolver e avaliar situações problemáticas). A participação pode ser passiva e/ou ativa, o que irá diferenciar o cidadão inerte do cidadão engajado. Para o autor, “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas o **como** se toma parte” (p. 23, grifo do autor). Haverá, então, uma efetiva participação no cotidiano escolar quando cada membro da comunidade escolar sentir que faz parte da escola, tem parte real na sua condução e, dessa forma, toma parte efetivamente, não só da execução, mas da concepção dos processos na construção de uma nova escola da qual se sente parte.

Lembremos então que, em termos mais abrangentes, queremos desvelar, de forma exploratória, num contexto reconhecidamente centralizador e autoritário, como é o que caracteriza as administrações públicas de educação (MENDONÇA, 2000), mudanças nos rumos educacionais realizadas a partir de uma filosofia política e de pensamento político de orientação emancipatórios, de reforço da autonomia e participação como os expressos na proposta municipal estudada.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, caracterizar o município de Dourados e delinear a proposta de educação do município no período pesquisado. Assim, teremos uma visualização do contexto educacional local, no qual está configurando o objeto dessa pesquisa.

Ao descrevermos o município de Dourados, apresentamos dados históricos, políticos e econômicos, focando nos dados educacionais, do período pesquisado. Ao apresentar a proposta educacional municipal, descrevemos como se instituiu o movimento constituinte escolar, o processo de reorientação curricular e expomos dados de pesquisa realizada junto às escolas em 2005 sobre a reorientação curricular.

Nas administrações públicas, tem-se tornado recorrente a prática de proposições de mudanças em início de governo. Algumas mudanças ocorrem apenas na superficialidade, pois, muda-se a forma, mas o conteúdo continua o mesmo (SHIMAMOTO, 2011; SAVIANI, 2008; PARO, 2006); outras propõem uma ruptura maior com o que está posto. A administração do município de Dourados, na gestão 2001-2004, não foi diferente. A nova gestão propunha mudanças significativas no que se refere às políticas educacionais, propondo uma ampla discussão junto à comunidade escolar através de debates, assembleias e seminários, o que culminou num processo de reorientação curricular, via tema gerador.

Configurou-se então, um esforço por parte dos gestores/formadores da Secretaria Municipal de Educação na implementação dessa política junto às escolas do município, através de formação na própria escola, discussão/reflexão com a comunidade escolar e realização de vários cursos de formação continuada, bem como seminários anuais envolvendo todos os profissionais da educação do município.

Propusemo-nos, então, pesquisar a gestão desse processo de reorientação, por tratar-se de uma proposta inovadora no âmbito municipal, com bases teóricas e ideológicas muito claramente definidas e em oposição às propostas neoliberais que se apresentam como possibilidade única na maioria das administrações públicas, e por comungar com Charlot quando este diz que:

Los sistemas escolares, y más ampliamente los dispositivos de formación, son el objeto de demandas no solamente múltiples sino también contradictorias. Esas contradicciones, que se arraigan en las relaciones sociales, engendran en el campo de la educación contradicciones institucionales y pedagógicas específicas, que deben ser analizadas si se quiere que las políticas de educación tengan alguna oportunidad de alcanzar sus objetivos. (CHARLOT, 1994, p. 4).

Investigar a gestão da reorientação curricular foi um processo que se iniciou no período em que atuamos como gestora de ensino na Secretaria Municipal de Educação, e participamos da implementação de políticas educacionais. Dentre as várias propostas apresentadas pela SEMED, a reorientação curricular, através da estratégia de construir temas geradores, chamava a atenção pelo seu aspecto inovador, merecendo, então, uma análise de sua implantação. Assim, motivamo-nos a desenvolver esse processo investigativo.



1.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS

Segundo Gressler e Vasconcelos (2005), o município de Dourados foi fundado em 1935. Antes de ser colonizado pelo homem branco, a região era habitada pelas tribos Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva, cuja presença dos descendentes é marcante até os dias atuais, constituindo uma das maiores populações indígenas do Brasil.

Dado o acentuado progresso verificado na região, e devido a notícias sobre a fertilidade da terra, afluíram novos colonizadores em demanda da exploração dos extensos ervais nativos, impulsionada pela ação da Companhia Mate Laranjeira S/A, que deteve o monopólio da exploração dos ervais em toda a região, entre os anos de 1882 e 1924. Destacou-se também o desenvolvimento da cultura pastoril e a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, entre 1904 e 1914.

No que tange ao cenário educacional, conforme dados do Censo Escolar de 2010, a Rede Municipal de Ensino possui 24.417 alunos – 19.120 no Ensino Fundamental, 4.370 na Educação Infantil, 927 na Educação de Jovens e Adultos

– atendidos por 2.390 professores, distribuídos em 44 escolas e 26 Centros de Educação Infantil, o que pode ser visualizado nas Tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 – Matrícula inicial por nível de ensino da rede municipal de ensino– 2010

Localização/ zona da unidade escolar	Total de alunos	Nível de ensino						Educação de jovens e adultos	
		Educação infantil			Ensino fundamental		Educação de jovens e adultos		
		Centros de educação infantil		Unidades escolares	Séries iniciais				Séries finais
		Creche	Pré-escola	Pré-escola	(1º ao 5º ano)	(6º ao 9º ano)			
Urbanas	19.864	1.458	819	1.665	9.555	5.440	927		
Rurais	Seriadas e multisseriadas	1.147	-	-	199	607	341	-	
	Indígenas	3.406	-	-	229	2.262	915	-	
Total geral	24.417	2.277		2.093	12.424	6.696	927		
		4.370			19.120				

Fonte: SEMED/DEPLANGE/NEST/Censo Escolar-2010.

Tabela 2 – Quantitativo de professores da rede municipal de ensino – 2010

Educação Infantil		Ensino Fundamental									EJA		Total	
Creche	Pré-Escola	Multi	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1/4		5/8
130	184	25	203	220	214	185	172	162	272	233	193	36	61	2.390
314		1.019									97			

Fonte: SEMED/DEPLANGE/NEST/Censo Escolar-2010.

O texto elaborado e apresentado a seguir teve como base os seguintes documentos produzidos no período pelos atores sociais da própria Secretaria de Educação e por lideranças outras do governo municipal: Caderno Temático 1- Educação para transformação social (2002); Caderno Temático 2- Educação: respeito às diferenças (2002); Caderno Temático 3- Políticas Públicas: valorização e financiamento da Educação (2002); Caderno Temático 4- Educação: Relações Humanas e Sociais (2002); Caderno Temático 5- Formação Continuada; Caderno Temático (2002); 6- Currículo e avaliação participativa: ensino-aprendizagem a partir da realidade; Caderno Temático

(2002); 7- Infraestrutura e organização do espaço escolar; Caderno Temático (2002) 8- Gestão e Autonomia (2002); Constituinte escolar 1º momento (2002); Constituinte escolar 2º momento (2002); Constituinte escolar 3º momento (2002); Constituinte escolar 4º momento (2002); Plano Municipal de Educação de Dourados: princípios e diretrizes (2002); Programa de Governo para Dourados; Coligação Movimento Vida Nova, Dourados (2000); Programa de Governo: porque é preciso seguir em frente; Coligação Dourados no Rumo Certo (2004); Quadro Situacional das escolas com relação à Reorientação Curricular (2005).

Em 2001, sob o discurso de um governo tido como progressista, vemos surgir novas propostas de governo, sobretudo no que tange à educação. É importante o documento *Programa de Governo para Dourados, Movimento Vida Nova Dourados* (2000), elaborado pelos militantes da coligação (PT, PPS, PC do B, PSC e PHS), simpatizantes e profissionais de diferentes setores, composto de 68 páginas, que está dividido em três partes: *Administração democrática e Popular; Cidadania e melhoria da qualidade de vida e Política de desenvolvimento econômico*. O texto que tratava da Educação apresentou dados do censo escolar que demonstravam sérios problemas de evasão e repetência, mostrando que havia uma “necessidade urgente de se estabelecerem programas específicos, no sentido de corrigir as distorções existentes” (p. 24). O texto ainda traz uma preocupação com o trabalho do professor, evidenciando a “necessidade de se estabelecerem programas especiais, no sentido de melhor organizar o sistema de ensino para superar as distorções apontadas” (p. 24). O programa apresentou entre suas diretrizes a proposição de uma

Gestão Democrática, descentralizada e participativa da escola; Autonomia escolar na elaboração e execução das diretrizes pedagógicas diante de princípios democráticos estabelecidos coletivamente pelo sistema e educação como princípio para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e participativos. (DOURADOS, 2000, p. 25).

Para isso, apresentava como propostas, entre outras,

Estimular a participação da comunidade na gestão da escola; realização de um diagnóstico apurado sobre o número médio de alunos evadidos e reprovados, analisando suas possíveis causas e propondo formas concretas para se reverter a situação; implantar criticamente a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), efetuando uma profunda reordenação curricular de Rede Municipal de Ensino. (DOURADOS, 2000, p. 25).

Na segunda gestão, as proposições de uma ação pedagógica voltada para a realidade socioeconômica e cultural do aluno permanecem presentes e estão

expressas no documento intitulado *Programa de Governo (2004) Porque é preciso seguir em frente*, elaborado pela Coligação “Dourados no Rumo Certo” composta pelos partidos PT, PL, PC do B, PT do B, PP, PMN, PV, PSDC, PSL, PSB PSC. O documento é composto de 30 páginas, dividido em quatro partes: a primeira apresenta uma breve avaliação da primeira gestão, uma introdução e as diretrizes do governo; a segunda trata do Desenvolvimento Econômico com qualidade Ambiental; a terceira aborda a Inclusão Social e a quarta parte expõe a Gestão democrática e popular.

Pautada nessas diretrizes e propostas governamentais, a Rede Municipal de Ensino, no segundo ano de uma gestão que se propunha democrática (DOURADOS, 2000; DOURADOS, 2002n), buscou romper com o modelo autoritário, como aponta Fernandes:

O setor educacional municipal, nos anos que vão de 1990 a 2000, estava balizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, não enquanto elaboração própria, mas como reprodução local dependente/ conivente com as políticas educacionais elaboradas e executadas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação. (FERNANDES, 2003, p. 159).

Os gestores municipais colocaram como base de sua ação, os princípios de participação, democracia e autonomia. Assim, “sua proposta se contrapunha ao quadro de políticas educacionais do governo anterior de cunho neoliberal e que se consubstanciou na reprodução do projeto de políticas públicas do governo FHC” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 17).

Desencadeou-se nas escolas um debate com todos os segmentos, a fim de se identificar os problemas que afetavam o processo ensino-aprendizagem, Dando início ao que seria o movimento da Constituinte Escolar.

Dentre os problemas identificados por essa gestão como justificativa da emergência de novas proposições no âmbito das políticas públicas educacionais, os mais recorrentes foram os altos índices de reprovação e evasão escolar, cuja causa apontada foi o currículo desvinculado da realidade do aluno. Os resultados dos vários encontros nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista libertadora (LIBÂNEO, 1987).

1.1.1 O movimento de constituinte escolar

No município de Dourados, a construção do movimento *Constituinte Escolar - Construindo uma Escola Participativa* teve como base de discussão o tema “Da escola que temos à Escola que queremos”. O governo punha em pauta os eixos norteadores da política educacional municipal: democratização

da gestão, democratização do acesso, da permanência e do conhecimento e qualidade social da educação. (FERNANDES, 2003, p. 165).

O movimento caracterizou-se com uma proposta educacional emancipadora, com o objetivo maior de elaborar o Plano Municipal de Educação. Tratava-se de uma proposta democrática de discutir, junto à comunidade escolar, os problemas sociais que afetavam o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Barboza (2007), o Movimento da Constituinte Escolar foi organizado em quatro etapas, que se caracterizaram pela participação da comunidade escolar (professores, diretores, coordenadores, alunos, pais, funcionários em geral). A participação desses sujeitos não se daria de forma a transferir a responsabilidade que seria do Estado, mas no sentido de ação conjunta “levando os sujeitos ao enfrentamento e à superação dos dilemas da educação pública” (BARBOZA, 2007, p. 67) através do debate em torno dos conflitos, temas, temática, princípios e diretrizes que deveriam orientar a construção de novas práticas.

Esse movimento se caracterizou como um processo de investigação e problematização das práticas políticas e pedagógicas que permeavam o cotidiano das Escolas, lançando o desafio de transformação do modelo educacional vigente no município. A escola tornou-se espaço privilegiado de discussão, reflexão, para elaboração de estratégias de enfrentamento de uma política educacional pautada por interesses mercadológicos: alunos deixam de ser meros receptores, para tornar-se capazes de agir dentro da realidade na qual estão inseridos, com condições de criticidade para transformá-la.

Na *primeira etapa*, realizada junto à comunidade escolar, foram ouvidos todos os segmentos dessa comunidade. Foram apresentadas questões que pudessem levar à compreensão das relações e conflitos existentes no interior das unidades escolares.

As questões norteadoras desse momento foram as seguintes:

1. Como se dão as relações entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar?
2. Quais as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem?
3. Quais os principais problemas que a escola enfrenta no seu dia a dia?

Em seguida, houve a sistematização das falas coletadas nas discussões e a identificação dos principais conflitos vivenciados pelos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Esse trabalho foi importante, pois, conforme relatos registrados pela secretaria, evidenciou a ansiedade que todos tinham de falar, criticar e refletir sobre as práticas existentes na Rede Municipal de Ensino de Dourados.

Na *segunda etapa*, houve a elaboração e organização de pautas. Estas foram organizadas em nove conflitos/temas:

- Dificuldade de aprendizagem: Culpa dos indivíduos;
- Escola para evitar exclusão social;
- Avaliação seletiva;
- Falta de trabalho coletivo;
- Indisciplina, punição e obediência;
- Falta de participação;
- Discriminação: Acesso seletivo;
- Educação como disciplina curricular;
- Falta de relacionamento humano. (DOURADOS, 2002n, p. 2).

A partir das falas selecionadas, foram feitas a reflexão e a problematização dos conflitos existentes no interior da escola e em suas relações com a comunidade. O objetivo era explicitar as contradições e limites explicativos presentes nas práticas e nas vozes da escola.

Na *terceira etapa*, ocorreu o aprofundamento das discussões para compreensão dos conflitos/temas. Foram indicadas novas temáticas que serviriam para a elaboração de oito cadernos temáticos. Nesse momento, também houve a indicação de novos temas que serviram para subsidiar as discussões desta terceira etapa. Os temas foram os seguintes:

- Formação para todos os sujeitos envolvidos na prática educativa;
- Como ensinar a partir da realidade do aluno?
- Relações humanas: falta de respeito, violência e drogas;
- Tratamento diferenciado para alunos considerados problemáticos;
- Participação, trabalho coletivo, os diferentes papéis e a definição da aplicação dos recursos nas escolas. (DOURADOS, 2002n, p. 3).

Após a reflexão e problematização dos temas, a comunidade escolar indicou as temáticas, que foram agrupadas em oito grandes temáticas presentes nas discussões.

Na *quarta etapa*, foi feito o estudo e reflexão dos oito cadernos temáticos no interior da escola, aprofundando as seguintes temáticas:

- Educação para a transformação social;
- Educação: respeito às diferenças;
- Políticas Públicas – valorização e financiamento da educação;
- Educação e relações humanas e sociais;
- Formação continuada;
- Currículo e avaliação participativa – ensino-aprendizagem a partir da realidade;
- Infra-estrutura e organização do espaço escolar;
- Gestão e autonomia. (DOURADOS, 2002n, p. 3).

Os cadernos foram divididos em três momentos: problematização inicial; aprofundamento teórico e plano de ação (DOURADOS, 2002a).

Na *problematização inicial*, realizava-se a problematização das falas e conflitos apontados pela comunidade escolar, no intuito de refletir as práticas vivenciadas, compreender seus limites e analisar as possibilidades de se construírem novas práticas pedagógicas.

No *aprofundamento teórico*, o objetivo era fornecer subsídios para aprofundar o conhecimento sobre as temáticas indicadas pela comunidade. Os textos foram escolhidos no intuito de colaborar para a compreensão dos desafios apresentados pela\na escola.

No *plano de ação*, era o momento de apresentar os princípios e diretrizes que orientariam a prática na escola e servir como referencial para a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Na organização dos cadernos temáticos, o critério utilizado para a escolha dos textos levou em conta a capacidade destes em colaborar para a compreensão dos desafios colocados pelos conflitos, temas e temáticas apontadas pela comunidade escolar (DOURADOS, 2002n), pois a superação das contradições e limites que permeiam o processo ensino-aprendizagem implica, como exigência, um aprofundamento teórico e uma compreensão crítica que seja capaz de contribuir para a construção e vivência de novas práticas.

As discussões realizadas durante a Constituinte Escolar apontavam uma série de conflitos referentes ao processo ensino-aprendizagem, destacando-se, dentre estes: as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse dos alunos, os elevados índices de repetência e a utilização de materiais didáticos e conteúdos distantes da realidade dos alunos e alunas.

Nessas discussões, buscou-se aprofundar os estudos sobre a problemática curricular, o que culminou na elaboração de uma série de propostas que deveriam pautar a reorganização do currículo da REME. Essas propostas estão sistematizadas no Plano de Educação da REME e compõem a temática 6 – *Currículo e avaliação participativa: ensino e aprendizagem a partir da realidade*.

Como resultado dos estudos dos cadernos temáticos, houve, por parte dos participantes, a indicação dos *princípios e diretrizes* que foram utilizados como referência para elaboração do *Plano de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados* e que foram discutidos e votados durante o Congresso da Constituinte Escolar, que aconteceu em novembro de 2001.

No *Plano Municipal de Educação de Dourados: princípios e diretrizes*, afirma-se que o Movimento Constituinte Escolar não se encerrou com a realização do Congresso Municipal, mas, a partir deste, desencadeou um novo processo pautado nas diretrizes e princípios aprovados, os quais, por sua vez, deverão orientar/reorientar a re/elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos Regimentos Escolares e da estrutura curricular existente na Rede Municipal.

1.1.2 A reorientação curricular

Os resultados das várias reuniões nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista, em que alunos e professores são *sujeitos* do ato de conhecimento, através da conscientização das realidades opressoras.

Em 2003, após um processo de estudo e sistematização do Plano de Educação da REME, deu-se início à estruturação e organização do Movimento de Reorientação Curricular, com base em uma metodologia dialógica e problematizadora, o qual tinha por objetivo a reflexão e problematização das práticas pedagógicas que se dão no cotidiano escolar, na medida em que envolve tanto os conteúdos quanto as experiências e vivências que a escola proporciona.

O movimento de reorientação curricular trazia como fundamentação teórica os pressupostos de Paulo Freire, num enlace incondicional entre escola e vida, partindo das situações-problemas vivenciadas pela comunidade escolar, ressignificando, assim, a função social da escola enquanto produtora de saberes que instrumentalizam os sujeitos envolvidos para superação dos seus limites e apontam intenções na realidade vivida.

O Movimento de Reorientação Curricular, desenvolvido na Rede de Ensino de Dourados, fundamentava-se nos princípios e diretrizes do Plano de Educação da REME, assumindo a tarefa e o desafio de construir uma nova perspectiva curricular.

A metodologia utilizada estava apoiada numa perspectiva dialógica e problematizadora da prática, ou seja, numa compreensão dialética da práxis, entendida, numa concepção freireana de educação, como ação e reflexão.

Para se conhecer a realidade próxima do aluno, necessário se faz (e se fez) realizar uma pesquisa socioantropológica, ou “uma investigação temática-pesquisa sociológica: investigação do universo vocabular e estudos dos modos de vida na localidade (estudo da realidade)” (FEITOSA, 1999, p. 5), na qual são colhidas as falas da comunidade, as quais, por sua vez, são sistematizadas na forma de rede temática.

Por meio da Reorientação Curricular, buscava-se uma nova forma de olhar a realidade, um novo jeito de compreender o mundo, uma nova forma de compreender a sociedade e, de certa forma, um novo jeito de construir a cidadania.

A metodologia utilizada na Reorientação Curricular compreende uma sequência de ações que, por sua natureza dialética, não são estanques, estando interdisciplinarmente ligadas entre si. Para melhor situarmos essa sequenciação, relataremos aqui os momentos que compõem essa metodologia, de acordo com a experiência vivenciada nas unidades escolares, nos espaços de formação coletiva, envolvendo gestores da SEMED e os profissionais da escola.

Pesquisa participante: é a realização de uma pesquisa na comunidade em que a escola está inserida para buscar os objetos de estudo. Esse é o ponto de partida para a seleção dos conhecimentos sistematizados e desenvolvidos na sala de aula.

A pesquisa socioantropológica objetiva ouvir e selecionar falas que expressem a visão de mundo da comunidade, seus problemas, contradições e limites, bem como fenômenos significativos relacionados à realidade local.

Seleção das falas significativas: devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo, que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e, sobretudo, sejam situações significativas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s);

Devem ser falas explicativas, abrangentes, que extrapolem a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa ou família, que opinem sobre dada realidade e que envolvam a coletividade.

Análise de falas significativas: procura-se privilegiar falas que sintetizem as concepções de mundo, as contradições sociais explicitadas e o limite explicitado dessas visões. Uma vez selecionadas, as falas mais significativas são dispostas em uma rede de falas que representam a análise de conjuntura na realidade local realizada pela comunidade.

Escolha do tema Gerador: após a seleção de falas, vem a hora da retirada do tema gerador, ou seja, da fala mais ampla e que faz interfaces com todas as outras, interligando-se com todas as problemáticas representadas. Pois, segundo Paulo Freire (1970):

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1970, p. 88).

Elaboração do contra tema: O Contra Tema é o conhecimento crítico historicamente construído (científico). Este vai sendo construído nas discussões com os alunos/crianças e professores que utilizam elementos do cotidiano para fazerem as relações com a micro, a meso e a macroestrutura. Depois, define-se a Questão Geradora da Rede Temática, a qual problematiza as duas visões de mundo (Tema Gerador e Contra Tema) e orienta o coletivo de professores na busca dos recortes de conhecimentos nas diferentes áreas.

Construção da Rede Temática: a partir das discussões e análises do coletivo, é feita a representação de uma rede contendo os macroelementos que compõem a estrutura social mais ampla. Por meio da rede temática, objetiva-se fazer relações entre os elementos da organização social e os problemas locais.

A Rede Temática, formada pela rede de falas e a rede macro, é mais do que apenas o registro do processo de discussão e análise da escola, mas uma releitura coletiva da realidade, um distanciamento crítico para melhor observar as tramas que compõem as estruturas sociais envolvidas nos fenômenos investigativos.

Redução Temática: é assim chamada por tentarem reduzir os grandes temas, a realidade criticamente pesquisada e analisada, em conteúdos escolares e didaticamente sistematizados. Normalmente, a redução temática é realizada por meio de questões geradoras, organizadas num quadro de problematização, que visam desconstruir a situação limite presente em cada fala significativa da Rede Temática.

No processo de redução temática, é o momento onde mais se evidencia e se registra os tópicos do conhecimento implícitos na rede, pela seleção dos conteúdos pertinentes aos aspectos sócio-histórico culturais destacados.

Programação de sala de aula é o momento de planejamento de atividades; é realizada em três momentos pedagógicos distintos: estudo da realidade; organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

O *estudo da realidade* (ER) é o “momento de busca e exploração da interpretação que os alunos têm sobre o problema vivido” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 20), visando fomentar o diálogo para o diagnóstico do que os educandos já sabem sobre aquela situação-problema.

A *organização do conhecimento* (OC) consiste num recorte epistemológico de tópicos do conhecimento sistematizado referentes àquela disciplina e necessários para fundamentar as discussões levantadas pela problemática. “O conhecimento é programado e selecionado, a fim de que o aluno construa outras visões e explicações para as situações ou fenômenos problematizados” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 20).

Fechando o ciclo de planejamento de aulas, temos a *aplicação do conhecimento*, que consiste num momento de síntese e avaliação do processo vivido. “É uma leitura da realidade”, explicações para as situações ou fenômenos problematizados, “possibilitada pela transferência de conhecimentos adquiridos, que encaminha para ações concretas sobre o real” (PRZYLEPA; LIMA, 2010, p. 20).

O trabalho realizado nas escolas, conforme documento da SEMED (DOURADOS, 2003), procurou atingir os seguintes objetivos:

Construir um currículo crítico, dinâmico, dialógico, participativo e contextualizado com a realidade social, econômica, política e cultural vivenciada pela comunidade escolar;

Promover discussão para promoção de uma metodologia dialógica e problematizadora, via Tema Gerador (concepção freiriana) e Rede Temática de Relações;

Compreender criticamente, através de reflexões e problematizações, as contradições sociais que condicionam e determinam a organização curricular;

Investigar, problematizar e compreender o real, tomando como ponto de partida os conflitos e contradições presentes nas práticas educacionais;

Construir uma leitura e uma análise crítica das práticas educativas e sociais e de seus conflitos e contradições de forma a contribuir com a elaboração de propostas e caminhos para a sua superação;

Compreender dialeticamente a práxis pedagógica, entendida como “ação – reflexão – ação” dos homens sobre o mundo para transformá-lo;

Oportunizar o diálogo como condição e exigência fundamental para a construção de uma escola pública e popular comprometida com a formação do cidadão crítico capaz de transformar a realidade.

1.1.4 A reorientação curricular no período de 2005 a 2006

Conforme foi colocado anteriormente, no segundo mandato do prefeito José Laerte Cecílio Tetila (2005-2008), a proposta de uma educação pautada nos princípios de emancipação permaneceu. Havia um compromisso com a continuidade do processo de Reorientação Curricular registrado no plano de governo, ou seja, “continuar com o movimento de reorientação curricular e aprimoramento curricular em todas as Escolas e CEIMs da Rede Municipal de Ensino” (DOURADOS, 2004, p. 11).

No entanto, após todo o movimento de constituinte escolar e implantação do processo de reorientação curricular, pautada na pedagogia progressista, nas trinta e oito escolas na rede, começou-se a se observar certo descompasso entre a teoria estudada e a prática em sala de aula.

Enquanto o movimento se restringia à teoria, a maior parte dos profissionais concordava, participava e se mostrava satisfeita com a discussão promovida; quando os estudos realizados passariam a ser aplicados em sala de aula, começaram algumas manifestações contrárias.

Naquele momento, vários eram os argumentos para a não implantação dos planejamentos e aulas a partir da rede temática construída após a realização da pesquisa socioantropológica apontados pelos envolvidos. Entre os mais recorrentes, estava a *falta de tempo* para trabalhar nesta perspectiva; a *falta de materiais didático-pedagógicos* de apoio, visto que o livro didático não é suficiente para suprir as necessidades de discussão dentro de algumas temáticas; e alguns julgavam que o mais importante era trabalhar os conteúdos programáticos, visto que estes serão cobrados dos alunos em concursos e nos vestibulares.

Embora alguns estudos (BARBOZA, 2007; VASCONCELOS, 2007) apontem que a ruptura na implantação dessa proposta tenha se iniciado na troca dos titulares da pasta (a então secretária deixa a Secretaria de Educação, que passa a ser dirigida por outro professor, ambos do mesmo partido-PT-, mas de distintas tendências), isso não se apresentou de forma tão contundente, pois as mudanças ocorreram nos cargos de Secretários e Superintendentes, mas a equipe pedagógica, que, de fato, realizava os trabalhos de formação nas escolas, permaneceu a mesma.

Mudança maior ocorreu na transição da primeira para a segunda gestão, em que boa parte da equipe pedagógica que realizava a formação deixou seus cargos por não comungar com ideias do Secretário. Houve mudanças nos cargos de Superintendente de Ensino, Coordenador de Ensino Fundamental, Coordenador de Educação Infantil, Coordenador da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, da equipe responsável pela formação nas escolas.

A nova Superintendência de Ensino, em função de questionamentos dentro da própria secretaria sobre os rumos da política educacional municipal e demandas que chegavam das escolas sobre a reorientação curricular, decidiu por bem ouvir os principais atores do processo, os educadores que trabalhavam nas escolas.

Elaborou-se um questionário, visando perceber como estava o processo de Reorientação nas escolas: em que etapa cada escola se encontrava, como havia sido a caminhada dessa proposta e quais as perspectivas que se tinha em relação à continuidade ou não da proposta de uma pedagogia progressista libertadora.

Conforme registros da Secretaria de Educação (DOURADOS, 2005), foi estabelecido um prazo para que as escolas enviassem esse documento até a secretaria para que o mesmo pudesse ser analisado e tivesse os dados tabulados. O documento *Quadro Situacional das escolas com relação à Reorientação Curricular- maio 2005* (2005), elaborado pela equipe pedagógica da SEMED, é composto por 62 páginas, nas quais é apresentado um quadro situacional das escolas com relação à reorientação curricular e também a transcrição das respostas do diagnóstico do processo de reorientação curricular enviado às escolas em fevereiro de 2005. A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação levantou os seguintes dados:

- a. Sobre o momento em que as escolas se encontravam no processo de *Reorientação Curricular*, constatou-se que 52% das escolas encontravam-se no momento de elaboração de aulas; 24% na construção da rede temática; 16% estavam com a rede construída; 16% encontravam-se no momento de aplicação das aulas e 5% trabalhavam a problematização do conteúdo.

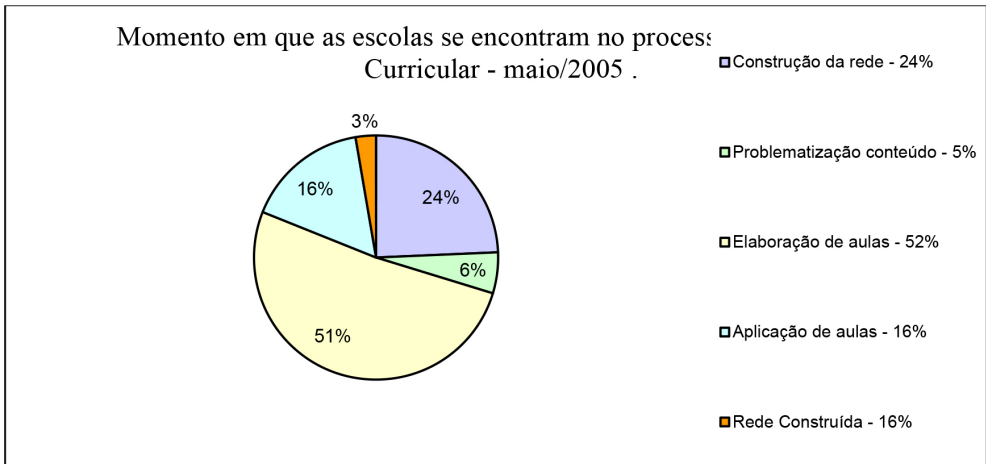


Gráfico 1 – Momento em que as escolas se encontram no processo Reorientação Curricular - maio/2005.

Fonte: Dourados (2005).

O fato de as escolas estarem em momentos diferentes dentro da proposta de reorientação deve-se ao caso de as formações acontecerem em momentos distintos, visto que a formação era feita por polos e/ou nas unidades escolares no horário de trabalho dos professores, a formação continuada em serviço.

- b. Quanto à *posição das escolas diante da continuação do processo de Reorientação Curricular*, registrou-se que 54% das escolas tinham um posicionamento favorável à continuidade do processo de Reorientação Curricular, 24% posicionavam-se contrárias ao processo e 25% encontrava-se em dúvida.

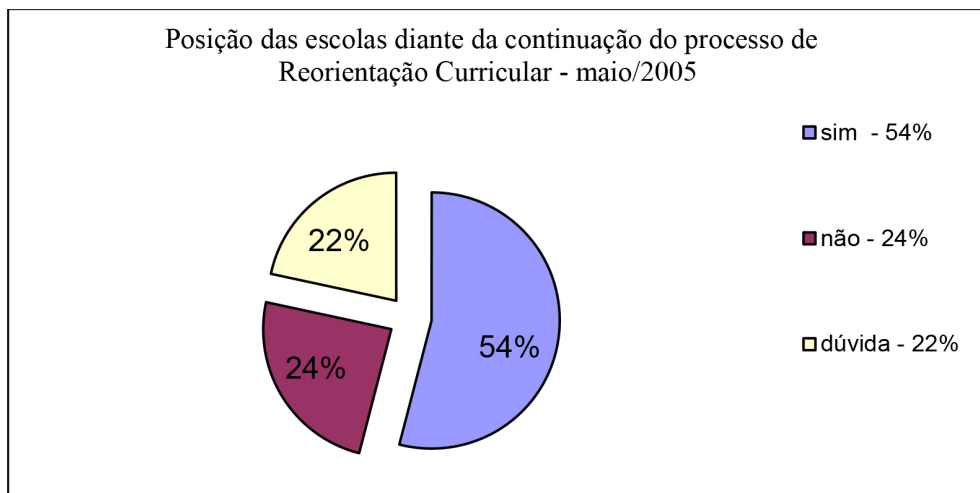


Gráfico 2 – Posição das escolas diante da continuação do processo de Reorientação Curricular - maio/2005.

Fonte: Dourados (2005).

- c. As escolas apontaram diversas *dificuldades no processo de Reorientação curricular*. Entre as que apresentaram maior incidência, encontra-se o momento do planejamento, apontado por 89% das escolas; 73% reclamam da falta de tempo para solucionar as dificuldades; 67,6% apontam as distâncias entre os encontros de formação continuada; 66% indicam a falta de interesse dos alunos pelo tema estudado; 59% dizem que faltam recursos, como biblioteca e internet; 56,7% relatam que a SEMED não tem estrutura para atendimento às escolas, devido à complexidade do processo; 48,6% afirmam que falta acompanhamento da SEMED.

Dificuldades apontadas	Quantidade de escolas que apresentaram essa dificuldade	Quantidade de escolas que passaram pelo processo	%
Falta de tempo para solucionar as dificuldades e pesquisas.	27	37	73
Falta de domínio dos envolvidos no processo professores x ministrantes.	26	37	70,2
Reunião distante da outra.	6	37	16,2
No planejamento.	24	27	88,8
Recursos materiais: Biblioteca, internet...	22	37	16,2
Entendimento do processo/ complexidade.	21	37	56,7
Falta de acompanhamento REME/ SEMED.	18	37	48,6
No aprofundamento teórico.	17	37	46,0
Insegurança dos educadores em garantir a qualidade do conhecimento.	15	37	40,5
Poucas horas destinadas a estudo e pesquisa.	13	37	35,1
Tempo específico para estudo remunerado sem dispensa dos alunos.	11	37	29,7
Equipe específica por área.	11	37	29,7

Quadro 1 – Dificuldades no processo de Reorientação Curricular.

Fonte: Dourados (2005).

- d. As escolas listaram vários *avanços alcançados com o processo de Reorientação Curricular*. Os que apresentavam os índices mais elevados foram: mudanças na prática do educador, com 50% das respostas; pesquisa de campo, com 40%; criticidade e participação do educando, com 33,3%; conhecer a visão de mundo dos pais dos alunos, 21,6%; e conhecimento teórico, com 16,2%.

Avanços apontados	Nº de escolas que apontaram o avanço	%
Entendimento teórico.	6	16,2
Conhecer a visão de mundo dos países e dos alunos.	8	21,6
Continuidade do processo.	2	5,4
Palestras na perspectiva freiriana.	1	2,7
Investimento financeiro.	2	5,4
Formação no período letivo.	3	8,1
Forma democrática na proposição da Reorientação curricular.	2	5,4
Interação dos profissionais na unidade escolar.	3	8,1
Visão inovadora do planejamento e avaliação das aulas.	3	11,1
Mudança na prática do educador.	3	50,0
Criticidade e participação do educando.	2	33,3
Pesquisa de campo.	15	40,0
Seleção de conteúdos.	1	3,7

Quadro 2 – Avanços alcançados com o processo de Reorientação Curricular.

Fonte: Dourados (2005).

- e. Para que o *processo de Reorientação Curricular pudesse ser melhorado*, foram apontadas algumas sugestões por parte da comunidade escolar. As que apresentavam maiores índices foram: redução da carga horária, aumento do número de hora-atividade e mais horas de estudo, com 81% das respostas; acompanhamento, organização e melhor preparo por parte da SEMED, com 54% das respostas; e o item mais recursos aparece com 54% das respostas.

Sugestões apontadas	Nº de escolas que apontaram a sugestão	%
Redução de carga horária e aumento do nº de hora atividade/ mais horas de estudo.	30	81
Equipe específica por área.	22	59,4
Recursos.	20	5,4
Redução de carga horária e aumento do nº de hora atividade/mais horas de estudo.	30	81
Retomar todo o processo.	5	7,4
Rever a organização do seminário.	4	10,8
Trabalhar propostas da escola.	3	8,1
Acompanhamento/Organização/Preparo da SEMED.	20	54
Implantação de uma escola polo.	2	5,4
Evitar dispensa de aluno.	2	5,4
Autonomia.	3	8,1

Quadro 3 – Sugestões para melhoria do processo de Reorientação Curricular.

Fonte: Dourados (2005).

Ao final desse diagnóstico, a SEMED, por meio da Superintendência de Ensino, decidiu que não iria impor às escolas que trabalhassem dentro da metodologia via tema gerador, mas que aquelas escolas que decidissem declinar desse projeto deveriam apresentar outra proposta de trabalho. Decidiu-se, também, constituir uma equipe multidisciplinar composta por profissionais das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de assessorar os professores de forma mais específica na preparação das aulas.

Instalou-se, então, uma situação atípica, pois parte das escolas era atendida pela equipe da SEMED nos momentos de formação e parte realizava essa formação sem o assessoramento da SEMED. Concomitantemente a isso, de um lado observamos as escolas serem orientadas a reelaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos por profissionais da coordenadoria de Ensino Fundamental, organizados em equipes para acompanhar esse trabalho; por outro lado, foi proposta e teve início a inserção do município de Dourados na rede nacional e internacional das Cidades Educadoras. Esse fato gerou novas demandas das escolas e da SEMED; por tratar-se de outro projeto, com características próprias, sua abordagem foge dos nossos objetivos.



1.2 NATUREZA DO ESTUDO

Ao tratarmos um objeto a partir do olhar de pesquisador, temos que ter cuidado e rigor devido a sua relevância científica, importando-nos desvelar os processos de construção do conhecimento, através da investigação científica.

A presente investigação realiza uma triangulação das informações coletadas por meio das entrevistas, observação e corpus documental e apresenta outros dados sobre o assunto que despertou nossa curiosidade, como é o caso apresentado.

Segundo Ludke e André (1986), é importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. A visão de mundo do pesquisador, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, e os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear a escolha de sua abordagem de pesquisa.

Nessa perspectiva, propomo-nos a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que o paradigma qualitativo se preocupa em “compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes” (LIMA, 2003, p. 7).

A abordagem qualitativa apresenta algumas especificidades apontadas por Ludke e André (1986), que justificam sua utilização em nossa pesquisa: a) os dados são predominantemente descritivos, ou seja, o material obtido é rico em descrições de situações, acontecimentos, inclui transcrição de entrevistas e extratos de vários tipos de documentos; b) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto ao investigar; o interesse em determinado problema é verificar como ele se manifesta durante suas atividades, na sua gestão e execução; c) o significado que as pessoas dão às coisas, constitui-se foco de atenção do pesquisador; ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem clarear o dinamismo interno das situações. Segundo as autoras, “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).



1.3 INTERLOCUTORES DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

A pesquisa qualitativa pressupõe a utilização de alguns métodos de coleta de dados que foram utilizados por nós: observação, análise documental e entrevistas. A análise foi realizada através da triangulação entre o corpus documental, as entrevistas e as observações.

Não procuramos simplesmente buscar convergência entre informações oferecidas pelos educadores, ou aquelas acumuladas pela análise documental. Fundamentalmente, quisemos

[...] estabelecer um confronto entre as informações recolhidas, a base teórica construída, a realidade com suas contradições, e o nosso próprio referencial, para elaboração de uma síntese que contemple a crítica à realidade pesquisada, bem como sinalizem indicações na perspectiva de transformação da própria realidade. (FELÍCIO, 2008, p. 54).

Sobre a observação, aprendemos que, ao observarmos um mesmo objeto, podemos ter percepções diferentes; isso dependerá da história pessoal de cada um, da formação do grupo ao qual pertence e principalmente de sua bagagem cultural. Cada um irá se deter num determinado aspecto que lhe despertará a atenção. Para que a observação possa ser validada cientificamente, é necessário um planejamento e o seu registro. Sem dúvida, o fato de termos atuado como docente e gestora na rede municipal, se, de um lado, nos favoreceu, pela familiaridade com as práticas de docência e de gestão existentes, por outro, foi obstáculo pela mesma razão. Entendemos que, durante nossa vivência profissional centrada na SEMED e nas escolas municipais de Dourados, acumulamos inúmeras observações, ainda assim passamos a assumir uma posição mental de “estranhamento” (BOGDAN e BIKLEN, 1999) quanto a nossa própria prática, na perspectiva da gestão democrática. Limitamo-nos então às observações que foram feitas durante nosso trabalho cotidiano. Não foram realizadas, portanto, as observações sistemáticas e registradas como propõem Bogdan e Biklen (1999). Além dos atores escolares selecionados para o estudo, procuramos ouvir outros, tanto os gestores e professores das escolas que aceitaram continuar com o processo de reorientação curricular, como aqueles das que não o fizeram, aprofundando impressões e observações que, de forma assistemática, já tínhamos na memória.

Outro importante instrumento que utilizamos em nossa pesquisa foi a análise documental. Consideramos como documentos “quaisquer materiais

escritos que possam ser usados como fonte de informação” (PHILLIPS, 1974, p. 187 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Na análise documental, buscamos identificar nos escritos informações que pudessem contribuir na elaboração de questões de interesse da pesquisa. Adotamos esse instrumento, visto que ele constitui uma fonte rica e estável de informações, podendo ser consultada várias vezes, possibilitando diferentes análises, servindo para fundamentar afirmações e/ou declarações do pesquisador.

Nessa direção, propusemo-nos a fazer um levantamento, junto à Secretaria de Educação, dos documentos necessários à pesquisa. No início, o trabalho foi árduo e desanimador, visto que boa parte dos documentos havia “sumido”; tal fato foi justificado pela troca de governo, ocorrida em 2009, e pela mudança de prédio.

Mediante autorização da Diretora de Ensino, fizemos um levantamento dos materiais nos armários e nos arquivos da SEMED, auxiliada pela gestora do setor, em que conseguimos a maior parte dos documentos que nos interessavam: os oito cadernos que embasavam as discussões da Constituinte Escolar, duas encadernações dos momentos da Constituinte Escolar nas escolas (eram quatro, dois continuam desaparecidos), O Plano Municipal de Educação e uma encadernação que relata o levantamento realizado junto às escolas para saber o posicionamento das mesmas na reorientação curricular, os programas de governo referentes às duas gestões, 2001-2004 e 2005-2008, e uma encadernação que contém o levantamento realizado junto às escolas para saber o posicionamento das mesmas quanto à reorientação curricular. Os planos de governo, referentes aos dois mandatos, foram conseguidos junto a um militante do Partido dos Trabalhadores.

Os vários documentos foram estudados e analisados a partir da sistemática proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2010), sendo utilizados para agregar informações consideradas importantes àquelas obtidas nas entrevistas e nas observações, auxiliando a referendar e/ou contrastar as informações obtidas.

Os documentos oficiais nos remeteram ao conhecimento da perspectiva oficial explicitada nos objetivos do processo educacional, nas metas a serem atingidas, nas opções metodológicas adotadas pela Rede Municipal e, conseqüentemente, pelas instituições educacionais.

Associada à observação e à análise documental, realizamos a entrevista de forma semiestruturada e individual, com educadores, entre eles professores, coordenadores e diretores, que integram o contexto educacional pesquisado. Na

seleção dos sujeitos que compuseram os entrevistados, adotamos os seguintes procedimentos: inicialmente, foram escolhidas quatro escolas, duas que haviam se posicionado a favor da continuidade do processo de reorientação curricular e duas que não o fizeram. Outra característica que compôs a seleção dessas escolas foi o fato de seus diretores estarem à frente da direção durante todo o período pesquisado, acompanhando, dessa forma, todo o processo da reorganização curricular proposta pela SEMED, por considerarmos que estes sujeitos apresentam um olhar mais abrangente do processo.

Os coordenadores e professores também foram selecionados na mesma perspectiva, ou seja, profissionais que acompanharam, na escola, todo o projeto de formação e orientação ante o novo projeto pedagógico.

Dessa forma, nossos sujeitos de pesquisa foram constituídos de 12 entrevistados dessas quatro escolas; o diretor, um coordenador e um professor, procurando contemplar diferentes áreas do conhecimento. Foram selecionados gestores, coordenadores e professores que participaram de todo o processo de reorientação, de ora em diante referidos como Professor 1 (P1); Professor 2 (P2); Professor 3 (P3); Professor 4 (P4); Coordenador 1 (C1); Coordenador 2 (C2); Coordenador 3 (C3); Coordenador 4 (C4); Diretor 1 (D1); Diretor 2 (D2); Diretor 3 (D3) e Diretor 4 (D4).

Acreditamos que as entrevistas nos ajudaram a recolher um conjunto de narrativas significativas das concepções, pensamentos e sentimentos daqueles que vivenciaram e participaram da gestão da reorientação curricular.

Optamos pelas entrevistas por observar que “Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (BONISTER et al. 1994 *apud* SZYMANSKI 2010, p. 10). Procuramos realizá-las, quando possível, fora do contexto escolar, de maneira a favorecer a troca livre de ideias sobre o assunto.

Szymanski, Almeida e Prandini (2010) consideram a entrevista reflexiva, como a propõem, como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder. As entrevistas constituem, para as autoras, momentos de diálogo, exigindo a criação de uma situação de confiabilidade entre os informantes e a pesquisadora. Para iniciar a fase de aquecimento da entrevista, buscamos delinear um perfil de nossos entrevistados quanto a sua formação, tempo de atuação no magistério,

uma breve história de seu percurso profissional, importando-nos perceber sua concepção de educação, de currículo e como ele vê o papel da escola na sociedade. Esse início de conversa tem o intuito de deixar o entrevistado e o entrevistador mais próximos, tanto com relação a seu universo profissional como para a compreensão dos comentários posteriormente feitos.

Procuramos trabalhar com algumas questões desencadeadoras e, posteriormente, como orientam as autoras e atendendo nossos objetivos, desdobramos a entrevista a partir das respostas, buscando o entendimento do entrevistado detalhando os momentos de planejamento, implementação e avaliação da proposta. Quando o entrevistado não participou de todo o processo, foi considerada sua leitura dos momentos vividos por ele.

Com a permissão dos educadores entrevistados, os depoimentos foram gravados e transcritos, conservando com fidelidade as informações fornecidas pelos entrevistados. Esse material foi nosso texto de referência para o processo de análise, entendida por Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p. 63) como desvelamento do oculto. A trajetória desenvolvida neste processo metodológico, ao trabalhar com o material empírico, elaborando um conhecimento significativo a respeito da gestão da reorientação curricular, oferece-nos condições de identificar como se deu o planejamento, a implementação e avaliação, e analisar as categorias levantadas, desvelando alguns dos entraves, dificuldades e potenciais do processo vivenciado rumo à construção de uma Escola Cidadã.

Ainda no sentido de desvelar os processos de construção de uma Escola Cidadã como projeto contra hegemônico, no próximo capítulo falaremos sobre as políticas neoliberais num âmbito mais geral e, de forma mais específica, no Brasil, evidenciando a forte influência dessas orientações no rumo das políticas nacionais. Como contraponto a essas políticas, apresentamos algumas propostas que ocuparam lugar de destaque no cenário nacional.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Como apontam Paro (1990), Spósito (1990), Libâneo, Oliveira e Toshi (2003) e outros não é possível pensar a gestão educacional de forma dissociada das políticas públicas de educação vigentes e do quadro sócio-político-econômico onde nos inserimos. É este contexto que evidenciará o jogo das forças políticas mais abrangentes que se confrontam e que dão sentido tanto para a existência das propostas pedagógicas, quanto para a sua direção, ajudando a entender os entraves e facilitadores da caminhada na luta hegemônica que marca as sociedades capitalistas.

Isto posto, este capítulo tem como objetivo levantar alguns pontos relativos às políticas neoliberais implantadas em países europeus e que se estenderam para a América Latina, no contexto mais abrangente de reestruturação produtiva vivida pelo sistema capitalista desde a década de 1980 do século passado. Consideramos importantes suas influências no âmbito da educação latino-americana e aqui, dados os nossos objetivos, elas serão retomadas como parte da contextualização mais ampla da temática no período aqui estudado.

Trazemos, ainda, algumas propostas educacionais progressistas desenvolvidas no Brasil, que se colocaram como contraponto à política hegemônica neoliberal vigente, situando-as como pano de fundo das propostas renovadoras realizadas no Mato Grosso do Sul e em Dourados. Realizamos um breve panorama dessas propostas implantadas por algumas administrações municipais como projeto alternativo e que buscaram uma educação diferenciada, democrática, crítica e participativa, conquistando espaço no cenário educacional.



2.1 PROPOSTAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

As políticas neoliberais implantadas têm na gestão um ponto importante para melhor compreender os elementos que perpassam e norteiam suas diretrizes no cenário nacional, revelando os conflitos e interesses presentes na sua implementação.

Em grandes linhas, pode-se dizer que as políticas educacionais implementadas nas décadas de 1970 e 1980 orientavam-se para a busca de “formação do capital humano”, visavam estreitar o vínculo entre educação e mercado de trabalho. São perspectivas economicistas em relação à educação cuja prioridade é formar indivíduos que desenvolvam e acumulem prioritariamente competências para atuar no mercado capitalista.

Com a crise do capital, na década de 1970, houve uma reformulação nas estratégias, tendo em vista a continuidade da reprodução do sistema capitalista. *A mundialização do capital financeiro* (CHESNAIS, 1998), apoiada nos avanços tecnológicos da comunicação existentes, torna-se força hegemônica. Os governos dos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha encabeçam o grupo que articula e define políticas que serão referendadas em países de dependência econômica.

Os países da América Latina, em função da forma desfavorável em que se inserem no capitalismo mundial naquele momento, num quadro de instabilidade econômica e dificuldades para saldarem suas dívidas externas, possuíam as condições para que as agências de financiamento internacional assumissem a direção de suas políticas, estabelecendo reformas institucionais com o intuito de regulação do fluxo financeiro.

Instalaram-se os princípios de uma política macroeconômica que defendia a estabilidade econômica através da abertura comercial sem restrições entre os países, a redução da participação do Estado Nacional, sua desburocratização e descentralização administrativa, econômica, política, a desestatização e o estímulo ao setor privado na oferta dos serviços públicos (SILVA, 2002).

Na concessão do crédito, os organismos internacionais trouxeram atreladas condições para sua aplicação, vinculadas a projetos educacionais considerados pelos consultores como apropriados segundo a proposta neoliberal (CATANI; OLIVEIRA, 2000). Dessa forma, a intervenção dos organismos internacionais se fez em duas frentes: abriu-se financiamento para a educação aos países em desenvolvimento e passou-se a orientar o papel que a educação deveria assumir no novo contexto. A política educacional é, então, desenhada de forma

a reorganizar a educação com o propósito de ajustá-la à realidade política e econômica incorporada por esses órgãos.

Os governos dos países devedores ajustaram-na então de forma a adequá-las às novas demandas sociais e principalmente à realidade política econômica ditada por órgãos como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Fica claro que os empréstimos cedidos pelo FMI e BM eram realizados mediante exigências, dentre elas: a redução dos gastos públicos, a supressão do controle dos preços, a revisão da política fiscal, a privatização das empresas públicas e dos serviços sociais, assim como a implantação das reformas institucionais necessárias para o bom funcionamento desses serviços (CARNOY, 2003).

Dessa forma, o sistema educacional manteve-se sob o crivo das políticas estabelecidas por organismos multilaterais do início da década de 1990 até 2008, período do nosso estudo, através de ações e programas diversos.

2.1.1 As políticas neoliberais de gestão da educação

Na década de 1990, as reformas implantadas pelo estado neoliberal influenciaram, portanto, de forma sistemática, as mudanças nas políticas públicas voltadas para a educação.

Junto com a gestão educacional, a escola, por desempenhar importante papel como instituição formadora, responsabilizando-se pela mediação entre as práticas sociais e as práticas educativas, torna-se foco também de grande atenção nas reformas e políticas que visam mudanças sociais.

Gentili vê pontos comuns na implementação:

As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem uma série de regularidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reforma escolar, levadas a cabo por esses governos poderíamos dizer que existe um consenso estratégico entre políticos, tecnocratas e intelectuais, conservadores sobre como e com que receitas enfrentam a crise educacional. (GENTILI, 1996, p. 24).

Para Krawczyk (2005), “um dos eixos principais da reforma educacional, ocorrida nos anos 90 do século XX na América Latina, foi a consolidação de uma nova organização e governação do sistema educacional, e da escola” (p. 803). Através do processo de descentralização, definiu-se um novo modelo de regulação.

As reformas focaram na reorganização da gestão dos sistemas de ensino, do financiamento, na ampliação do acesso, salientada a qualidade dos processos

e dos resultados, redefinindo as relações entre as responsabilidades públicas e garantindo o direito à educação.

Krawczyk (2008) aponta a privatização, a publicização e a terceirização como estratégias da reforma do Estado no Brasil. Com base em Bresser Pereira, a autora explica que terceirização 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, e privatização significa transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, público, não-estatal. Desse modo, “as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, assim sendo, de prioridade pública não estatal ou privada” (p. 3).

Segundo Krawczyk (2005), essa nova organização da gestão do sistema educativo definiu formas quase mercantis de delegação de poderes e vem se concretizando a partir de um processo de descentralização desenhado em três dimensões: descentralização entre os diferentes órgãos de governo (municipalização), descentralização para a escola (autonomia escolar) e descentralização para o mercado (responsabilidade social).

A descentralização para o mercado dar-se-ia por duas vias, buscando consolidar o espaço de quase mercado na educação. Primeiro, descentralizaria para o mercado a responsabilidade de controle e regulação educacional; segundo, haveria uma descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo. Segundo a autora, a primeira via “pretende a constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais, instalando na gestão da educação – do sistema e da escola – uma normativa ancorada na lógica da oferta e da demanda” (p. 811). Essa proposta apresenta-se como a forma mais adequada para a construção de um sistema educativo democrático, no qual os pais teriam o direito de escolher a qualidade de educação a ser ofertada a seus filhos, devendo controlar e exigir mudanças que julgassem necessárias à maior qualidade da educação.

Ao comentar sobre a segunda via de descentralização para o mercado, Krawczyk (2005) diz que esta se dá através da “transferência de funções e responsabilidades para a comunidade através do envolvimento privado e voluntário no funcionamento e na gestão da escola” (p. 813). Esse tipo de proposta trabalha com a ideia de que a responsabilidade pela educação deve ser assumida por todos, não sendo apenas responsabilidade do Estado. “O caráter descentralizado da educação formal no Brasil tem origem, principalmente, na omissão do poder público, no embate de diferentes projetos societários das elites locais” (KRAWCZYK, 2005, p. 801).

Ao mesmo tempo em que as políticas educativas descentralizam os sistemas de ensino e estabelecem bases para a autonomia da gestão das instituições escolares, o Estado passa a centralizar as funções de regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares, centralizando decisões de relevância estrutural (BARROSO, 1999).

Casassus (2001) aponta alguns marcos importantes no contexto dos processos de reformas, como a Conferência Mundial de Educação para Todos; o Promedlac; a 24ª Reunião da Cepal; o Promedlac IV e, por último, o Seminário Internacional organizado pela UNESCO. Segundo o autor, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, tinha como propósito fundamental o de “gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica” (p. 11). Com isso haveria uma maior atenção aos processos de aprendizagem no intuito de satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado. A sigla Promedlac indica a reunião de ministros de Educação convocadas pela UNESCO para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe. Realizada em 1991, em Quito, essa reunião foi considerada “o marco mais importante no âmbito da política de Educação da década de 90”. (p. 11). A declaração, fruto da reunião, apontava a necessidade de transformação da gestão tradicional, esta serviria como instrumento de desenvolvimento. Foram apontadas algumas características que deveria ter essa gestão:

- 1) A abertura do sistema, terminando com sua auto-referência para responder as demandas da sociedade;
- 2) O estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados;
- 3) Um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;
- 4) A passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade. (CASASSUS, 2001, p. 11).

Segundo Casassus (2001), a 24ª Reunião da Cepal, ocorrida em Santiago, no Chile, em 1992, tinha como propósito “analisar a conveniência de voltar a situar a educação e o conhecimento no cerne das estratégias desenvolvimento” (p. 12). A visão era de que a educação era a política que tinha características capazes de responder às necessidades de desenvolvimento econômico social. Foi a partir dessa reunião que “surgiu o conceito de que o investimento nacional em educação seria o mecanismo para o desenvolvimento” (p. 12).

O Promedlac V, realizado em Santiago, em 1993, segundo o mesmo autor,

“foi uma reunião realizada com o propósito de criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens” (p. 12), concluindo que deveriam ser criados sistemas nacionais de avaliação e desenvolvidos programas de discriminação positiva.

No Seminário Internacional sobre descentralização e currículo, ocorrido em 1993, em Santiago do Chile, “discutiui-se a experiência internacional sobre as diferentes modalidades de descentralização curricular e as possibilidades de representar o comum e o diverso no currículo” (CASASSUS, 2001, p. 12). O autor afirma ainda que, nos anos 1990, foram formulados três objetivos que orientaram as reformas educacionais na América Latina:

1. *Situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento.* Isso porque a educação tem grande contribuição no aspecto econômico e social. Para alcançar êxito, seriam necessários mais recursos para o setor, a partir de esforço intenso e do aumento do crédito internacional, mediante endireitamento nacional.
2. *Iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão.* Dever-se-ia adotar novo estilo de gestão, orientado para abertura do sistema, estabelecimento de novas alianças, descentralização, enfatizando a qualidade e a equidade.
3. *Melhorar os níveis de qualidade de aprendizado.* Para isso, seriam instalados sistemas nacionais de avaliação e reforma curricular. Na escola, seria focada a gestão escolar, a implantação de autonomia e um currículo adaptado à realidade escolar.

Essas políticas de cunho neoliberal influenciaram os países em desenvolvimento como o Brasil a também implantar a cartilha do neoliberalismo, de forma a enfatizar o papel da educação como meio para alcançar o desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, as reformas implantadas pelo estado neoliberal influenciaram de forma decisiva as mudanças no rumo das políticas públicas voltadas para o sistema educacional.

Houve uma tentativa de instaurar um novo modelo de organização e gestão dos sistemas escolares, respondendo à necessidade de adequação da educação pública às mudanças de regulação instauradas pelo sistema econômico. Como na maioria dos países, as reformas educativas desenhadas a partir dos princípios neoliberais no Brasil tiveram por base construir as novas formas de gestão dos sistemas de ensino; os intensos processos de descentralização; a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares (CABRAL NETO, 2007).

Segundo Castro (2007), as agências internacionais de financiamento tiveram papel importante na difusão de um novo modelo de gestão, citando como exemplo o documento elaborado em Jomtien a partir do qual se originaram Planos Nacionais de Educação em vários países, que, entre outras medidas, contemplavam a modernização da gestão como fundamental para a concessão dos objetivos da escola. Nessa perspectiva, a educação passou a ser administrada pautando-se por um modelo gerencialista e defendendo-o na prática das escolas. Esse modelo estabelece princípios de gestão estratégica e de controle da qualidade, “era necessário produzir uma transformação profunda na gestão educativa tradicional que permitisse articular, efetivamente, a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, rompendo com o isolamento das ações educativas” (CASTRO, 2007, p. 132).

A descentralização da gestão apresentava-se como uma estratégia fundamentada para garantir a melhoria da qualidade da escola, mas, para isso, fazia-se necessária a substituição dos modelos centralizados de gestão por estruturas descentralizadas, onde houvesse a participação da comunidade e espaço para os colegiados nas decisões escolares.

Nessa proposta de gestão, a descentralização é tida como estratégia para reduzir custos e permitir a fiscalização dos cidadãos sobre as políticas públicas, além de desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais. “Depreende-se que no modelo gerencial cada vez mais afeito no espaço das escolas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços.” (LIMA, 2011, p. 7). Para o autor, privilegia-se a participação funcional em que os sujeitos colaboram e suas opiniões são parcialmente acatadas, “a participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próprios de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar as ações de controle” (p. 7). Esse processo se dá no intuito de termos cidadãos sujeitados que fazem parte de um consenso de reprodução, diluindo e fragilizando as possibilidades de emancipação e superação da estrutura social posta.

O objetivo da descentralização financeira foi reduzir o custo da educação para os governos centrais, buscando agregar novos recursos locais. Essas ações induziram a uma queda da qualidade e aumento da desigualdade educacional (CABRAL NETO, 2007).

A descentralização, nas suas vertentes administrativa, financeira e pedagógica, ocorreu como uma transferência de responsabilidade e implicou repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola. “As reformas tomaram a escola como centro das mudanças e estas se tornaram o

foco das políticas educacionais e passaram a ser as grandes responsáveis pelo êxito ou pelo fracasso de seus alunos” (DUARTE, 2010 p. 170).

Rodriguez (2004) aponta que há diferentes modelos e processos de descentralização do centro para os estados federados; dos estados para os municípios e dos estados para as unidades escolares. O Brasil combina os três níveis de descentralização. São transferidos recursos e poder para os estados e municípios corresponsabilizando as escolas e a comunidade pela gestão das unidades escolares. Segundo o autor, o governo Federal, em meados de 1980, já adotava algumas políticas que intensificavam esse processo de descentralização. Exemplos: transferiu para o estado a responsabilidade com a distribuição de livros; implantou um sistema de avaliação nacional e transferiu recursos a municípios e escolas para aquisição da merenda escolar. “Observa-se um interesse em transferir para a instituição escolar muitas das responsabilidades antigamente adjudicadas ao Estado, fortalecendo a autonomia financeira e pedagógica com o intuito de otimizar os recursos” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 22).

Muitas mudanças foram concretizadas por meio de leis da educação, planos decenais e projetos em torno da temática educacional. Como coloca Freitas:

Educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais [...] avaliação do SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Descentralização, FUNDEF [...] são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave mestra que abre caminho para todas as políticas: de reformação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142).

Um item importante trazido pelas reformas para o contexto educacional são os sistemas nacionais de avaliação. Como exemplos dessa política no Brasil, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional de Cursos Superiores (ENAD); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e o Exame Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

Tais sistemas avaliativos constam da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que traz, em seu Art. 8º, inciso VI, que é o dever da união “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996, p. 24). Para Abicalil (2002), todo e qualquer processo avaliativo tem uma finalidade, que irá variar de acordo com a instituição que o realizar e com os atores que participarem. Entre as finalidades, estão: certificação; comparação; seleção/classificação/progressão; diagnóstico; controle (p. 267).

O que se tem observado na implantação destas políticas é que a base de dados obtida através desses sistemas tem servido apenas para um ranqueamento de resultados. O centro da difusão de dados é a mera comparação entre os resultados. Não se refere à qualidade nem restabelece prioridades na correção de rumos (ABICALIL, 2002, p. 269). Richit (2010) considera que os sistemas de avaliação não levam em conta as diferenças contextuais das escolas avaliadas, assim como não consideram as diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas dos contextos humanos incluídos nesse programa. Dessa forma, os resultados evidenciam essas diferenças de forma quantitativa, produzindo uma imagem negativa da qualidade da educação brasileira.

No bojo das reformas educacionais, foi trazida a ideia de um currículo nacional. O projeto foi apresentado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em torno dos quais foram criadas várias estratégias de persuasão para a adesão ao novo projeto.

Santos (2002) aponta que esse apelo persuasivo está presente no documento oficial, que busca a adesão do professor por meio de vários argumentos. A proposta coloca-se como superação das contradições encontradas nas propostas curriculares estaduais e municipais. É importante, na adoção (ou não) dessas políticas, perceber e entender os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de determinada proposta, identificando as razões que levam certas posições a não terem espaço para se fazer ouvir (SANTOS, 2002, p. 351).

Através do currículo, há uma atuação ideológica da escola, pois é por meio dele que se divulgam crenças e interesses particulares daqueles que o produziram. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por um grupo, inevitavelmente apresentará inconsistências ou divergências implícitas. A pretensão de um projeto Nacional configura-se como inviável, visto que o processo de elaboração curricular só pode ser pensando numa dinâmica de construção e reconstrução, e pelo equívoco de pressupor que alunos de diferentes posições sociais e pertencentes a diferentes grupos sociais recebem o currículo da mesma maneira (SANTOS, 2002, p. 353).

Enquanto profissionais da educação, é importante perceber que a concepção de currículo perpassa as diferentes relações de ordem política, sociológica e pedagógica e que, de uma forma ou de outra, envolve os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional; “o currículo não é neutro, pois implica uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento que estão presentes na elaboração, sendo, esta, portanto, um ato político” (SILVA, 2007, p. 263).

A educação e a formação inicial e continuada de professores ganham importância estratégica nas reformas educativas no Brasil. A concepção

tecnicista da educação, criticada e debatida na década de 1980, é retomada no quadro das reformas educativas, por exemplo, na questão da formação de docentes para a educação básica nos Institutos Superiores de Educação. Estes são “caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISES tem como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para resolver problemas da prática cotidiana” (FREITAS, 2002, p. 143).

A implantação dessas reformas favoreceu uma expansão desordenada, com qualidade comprometida de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Essa expansão visa “responder às demandas de grande parcela da sociedade por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos níveis da produtividade e eficiência com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (FREITAS, 2002, p. 144).

Ao tratar da formação continuada, Freitas (2002) afirma que as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores, mas que deveriam ser vistas como uma das discussões importantes para a materialização de uma política global para o professor da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira. No entanto, o que se observa é a regulação da profissão docente. Há uma preocupação com as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, avaliação de cursos e de professores, assim como organização das instituições formadoras. Observa-se a vinculação entre as propostas para a formação de professores e as exigências postas pela reforma educativa e pelos sistemas de avaliação em vigor. Passou-se a veicular uma relação entre a formação de professores e os processos de avaliação mediada pelas competências a serem desenvolvidas/avaliadas (FREITAS, 2002). Tal ideia tem suas origens nas orientações do Banco Mundial. Observa-se que esse processo de avaliação das competências, com vistas à certificação, contribuirá para aprofundar o quadro perverso caracterizado pela ausência de valorização profissional e de formação continuada. Freitas afirma que:

O desafio que o processo de certificação de competências dos profissionais da educação nos coloca é a necessidade urgente de retomarmos a discussão presente na área educacional na década de 1980, sobre os fins da educação, e necessariamente aprofundarmos as construções históricas dos educadores no campo dos objetivos da educação, dos fins da educação e dos conteúdos da educação – os quais foram abandonados a partir da década de 1990 com as políticas neoliberais. (FREITAS, 2002, p. 158).

Vieira (2007) nos auxilia na compreensão desse processo ao investigar a política educacional no intervalo entre 1985 e 2000, em um breve exame da educação brasileira, ao tratar do mandato de quatro presidentes: Sarney, Collor, Itamar, FHC. Para ela, o período de governo de José Sarney é caracterizado por uma indefinição de rumos, não havendo clareza no que se refere às políticas e planos, não havendo um projeto capaz de responder aos tempos de transição e às demandas da educação. Nesse período, destacam-se o documento “Educação para todos: caminhos para mudança” (1985) e a elaboração do capítulo da educação na nova constituição de 1988.

O primeiro documento revela uma preocupação explícita com a investigação da educação básica, mas não apresenta alternativas inovadoras na superação dos históricos problemas da educação. Já a Constituição de 1988 apresenta dez artigos específicos que tratam da educação e, embora não tenha apresentada grandes avanços, assegura conquistas como: a educação como direito público subjetivo; o princípio da gestão democrática do ensino público; o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; a oferta de ensino noturno regular; o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (VIEIRA, 2007).

No governo de Fernando Collor de Melo, as intenções com a educação, segundo Vieira (2007), são apresentadas através do *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC). Posteriormente, o governo divulga o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor da Área de Educação* 1991-1995 (BRASIL, 1990.); tal documento retorna e detalha as idéias trabalhadas no PNAC.

Yanaguita (2011) afirma que, nesse programa, a gestão democrática da educação foi focalizada por meio da descentralização dos processos decisórios, com a participação de todos os segmentos da sociedade, que deveria contribuir, controlando e avaliando as ações e a utilização dos recursos públicos na política educacional. Segundo a autora, enquanto era travado um debate sobre redemocratização e o novo paradigma sobre gestão educacional, o governo mantinha uma assessoria formada por políticos conservadores; isso, em termos de política educacional, caracterizou um período impregnado de muito discurso e pouca ação. Segundo a mesma autora, com o *impeachment* de Collor, assume o vice Itamar Franco, que faz uma tentativa de retomada da definição de políticas educacionais, propagando um debate nacional visando à elaboração do *Plano Decenal de Educação* e realizando a *Conferência Nacional de Educação para todos*.

Para Vieira (2007), esses encaminhamentos revelam uma sintonia do País com a agenda de organismos internacionais. Sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, a educação figura como uma das cinco prioridades do governo (VIEIRA, 2007). Nesse governo, muitas medidas vão sendo deflagradas, algumas já mencionadas, que referendam o projeto governamental como de orientação neoliberal.

A legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. “O governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios” (VIEIRA, 2007, p. 168). Os eixos da política educacional denotavam o estabelecimento de uma orientação de repassar um mínimo de recursos para as escolas. As diretrizes educacionais passam a ressaltar o financiamento e a avaliação como base da reforma educacional, caberia ao executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais, reduzindo as responsabilidades do governo e a interferência direta da União nos Estados e municípios. A autora destaca, além das mudanças na avaliação, a ampla reforma curricular do ensino fundamental, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a finalidade de propiciar subsídios à elaboração e reelaboração ao currículo. Outras ações também foram deflagradas a partir de 1995, como o *Programa Dinheiro na Escola*; o *Programa TV Escola*; o *Programa Nacional de Informática na Educação* (PROINFO); o *Programa de Formação dos Professores em Exercício* (PROFORMAÇÃO). Para a autora:

A definição e encaminhamento desse conjunto de iniciativas inauguram nova orientação governamental para a agenda da política educacional brasileira, explicitando assim os compromissos assumidos junto agenda internacional promovido pelo Banco Mundial ao longo da década de 1990. [...] As reformas da década de 1990 explicitam a busca por uma política de qualidade. Nem todos seus objetivos, todavia tem sentido os resultados esperados, indicando distância entre o proclamado e o realizado. (VIEIRA, 2007, p. 169).

Apesar de todo esse processo de reformas em torno das políticas educacionais, as problemáticas educacionais se renovam e se perpetuam nos países em desenvolvimento. Os organismos internacionais sustentam, desde o início dos anos 1990, um discurso técnico, reformulando-o de tempos em tempos, sempre sob pressupostos filosóficos de orientação racional-instrumental para a escola, que não contribui para a formação de um cidadão crítico, participativo, que busca transformar sua realidade local. No que se referem à questão educacional, as duas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram bastante favoráveis às determinações de base neoliberais, doutrina que orientou políticas e ações diversas dos organismos internacionais.

No período de 2003-2010, vivemos a chegada à Presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato de oposição, que trouxe em sua vitória receios dos setores mais conservadores e grandes expectativas de mudanças nas políticas públicas e no papel e ação do Estado na sociedade por parte de setores progressistas.

Silva (2011), autor no qual nos basearemos para contextualizar brevemente este período, procura trazer alguns elementos que, conforme alerta, devem situar-se como base para análises e apontamentos em outros estudos, já que se trata da história recente. O autor retoma as diversas críticas feitas pelo PT (Partido dos Trabalhadores) às políticas públicas neoliberais, ressaltando seu caráter concentrador de renda e de ampliação da exclusão social. A proposta do partido – PT – era romper com este modelo. As pressões conservadoras levaram (ainda durante a campanha) a que o partido e o candidato moderassem o discurso e a ruptura foi então substituída por uma “ampla negociação nacional”, tendo em vista um “novo contrato social”, conforme a *Carta ao povo brasileiro* de 2002 (p. 124).

A partir das contribuições de diversos cientistas sociais, Silva mostra que, do ponto de vista econômico, houve: *de um lado*, uma negativa aparência de avanços (estabilização da inflação, melhoria de exportações no setor agrícola – agrobusiness), pois, no fundo, favoreceu-se o crescimento do sistema financeiro, colocando-o em patamar superior ao ocorrido nos anos do governo antecessor, sendo a economia administrada de forma errática e observando que não houve, na gestão do Estado, rupturas organizacionais e conceituais substantivas; *por outro lado*, autores outros concordam que houve uma inflexão importante na distribuição de renda e no peso relativo das classes sociais através de transferência direta de renda (bolsas diversas), elevação real do salário mínimo e aumento de empregos formais, que são políticas públicas de difícil reversão. Segundo Couto (2001, *apud* SILVA, 2011, p. 125), ao alavancar a própria ascensão de classe (de baixa para baixa classe média), “vê-se aqui o desdobramento nas políticas públicas e em suas consequências sociais da inflexão na disputa pelas posições de poder, causada pelo processo de circulação de elites” (p. 125).

No que se refere à educação, no governo Lula, muitas mudanças foram anunciadas na campanha, voltadas para assegurar o direito a uma educação de qualidade. Tiveram destaque: preocupação com a qualidade do ensino; redução do analfabetismo, da evasão escolar, a reversão da municipalização predatória, assegurando marcos de solidariedade entre os entes federativos, elevação da escolaridade média da população, fomento ao ensino profissionalizante e valorização das universidades públicas.

Silva (2011) mostra que há uma diferença no papel e na atuação da União no campo educacional nas duas gestões de Lula (2003-2006/ 2007-2010). Novos elementos, processos e práticas foram sendo incorporados. Destaca mudanças na estrutura organizacional do MEC: a alteração da SEF para SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, diferenciando a Educação Infantil, mostrando sua centralidade e, posteriormente de SEIF para SEB- Secretaria de Educação Básica, que agregou todas as etapas da Educação Básica; criação de setores voltados para articulação dos sistemas de ensino e também para o desenvolvimento de políticas de financiamento da Educação Básica; a criação do departamento de Supervisão do Ensino Superior, que aponta o lugar da supervisão e regulação do Ensino Superior nas políticas públicas; mudanças importantes foram feitas na educação tecnológica (ampliação de setores e criação de Institutos diversos); criação do setor de Alfabetização e minorias; ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; a negociação e articulação do FUNDEB; concepção e implementação de diversos programas (o autor destaca oito deles) e ações importantes como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de professores, a redefinição da estrutura e atribuições da CAPES, a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, que reafirmou ações e programas existentes e também criou outros. O decreto 6094, de 24/04/2007, regulamentou o Plano de Metas Todos para a Educação.

Quatro elementos passaram a orientar grande parte das ações governamentais na sua articulação com os governos municipais e estaduais. São eles: definição das diretrizes para os que aderissem ao Plano de Metas; criação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; a adesão ao Plano de Metas pelos entes federados ocorreria através da formulação e apresentação de um Plano de Ações Articuladas (PAR) para convênios e cooperação técnica e financeira da União; a ação de apoio da União circunscreve-se em torno da gestão educacional, formação de professores e profissionais da educação, recursos pedagógicos e infraestrutura física. Retomando autores que estudaram especificamente o PDE, conclui-se que, “ao mesmo tempo em que ele demarca novas bases para uma ação supletiva e desenvolvimento de um regime de colaboração da União em relação aos estados, municípios e governo federal, também carrega consigo ambiguidades e contradições” (SILVA, 2011, p. 134). O autor sugere como hipótese a ser investigada que, diferentemente do governo anterior, nos governos Lula os princípios conquistados na CF/88 constituíram-se em referências importantes na condução das políticas.

Entendemos que, embora haja profundas diferenças organizativas e conceituais entre os caminhos das políticas de educação nacionais e a proposta de educação para o município de Dourados, em alguns aspectos eles se chocam.

Aos municípios, sempre interessa sua autonomia política administrativa e pedagógica, mas como, tradicionalmente, há uma grande dependência das verbas federais na manutenção e desenvolvimento do ensino, este acaba por submeter-se às diretrizes nacionais, marcadas, como vimos, pelas políticas neoliberais. Nessa direção, Fernandes (2004) discute as tensões, os conflitos e as possibilidades de um plano municipal de educação diante de projetos e ações federais, exemplificando, no caso do FUNDESCOLA, as relações complexas entre os entes federados e o ganho financeiro significativo para as escolas quando há adesão aos projetos: “cabe destacar então a repercussão que este processo teve no interior do Governo municipal quando este entendeu que construir uma opção educacional que não contemplasse o programa FUNDESCOLA significaria perder recursos para a escola” (p. 170).

Isto foi agravado com a criação do IDEB, a definição de metas a serem alcançadas, a avaliação por meio deste índice e outros indicadores, amarrando a ação dos municípios às diretrizes e orientações oriundas do MEC. O regime de colaboração entre os entes federados fica comprometido, bem como o princípio da gestão democrática nas escolas e na gestão dos sistemas, dado o poder de indução vigente nas políticas implementadas, pois as mesmas sempre se vinculam à vinda de verbas para as escolas.



2.2 PROPOSTAS EDUCACIONAIS PROGRESSISTAS: ALGUMAS DAS EXPERIÊNCIAS NACIONAIS

Em meio a tantas reformas e mudanças educacionais, desencadeadas mais fortemente no início da década de 1990, impulsionadas principalmente pelas exigências de organismos internacionais e pela influência das novas tendências de adequação da Educação à lógica do capital e do mercado, cresceram, também, no Brasil, movimentos contra-hegemônicos. Estes foram marcados pelo desejo de uma educação inclusiva, democrática, crítica e participativa, ganhando grande espaço no cenário nacional, vinculando a democratização da educação e a prática de gestão democrática.

Tratava-se de uma nova proposta de educação que se orientava para a democratização efetiva da escola, um movimento de renovação pedagógica, na busca de um atendimento educacional qualificado, em especial nas escolas públicas, que buscavam uma educação com qualidade social.

É nesse momento que os propósitos freireanos emergem com força, passando a ser um referencial àqueles que lutam na construção de uma educação crítica, emancipatória e socialmente inclusiva. A exemplo disso,

surgem projetos em nível nacional que trilhavam a vertente de uma educação cidadã; dentre eles, têm destaque: Escola Cidadã em Porto Alegre; Escola Candanga no Distrito Federal; Escola Plural em Belo Horizonte; Escola Cabana no Pará e Escola Guaicuru em Mato Grosso do Sul.

Apresentaremos a seguir um breve relato sobre Paulo Freire e algumas dessas experiências para melhor compreendermos nosso objeto de estudo.

Esse movimento de renovação pedagógica no Brasil, contrário ao crescimento neoliberal, tem um momento importante em Paulo Freire, quando este foi secretário de Educação em São Paulo, com o intuito de construir uma escola Cidadã. Freire era engajado nos movimentos de Educação Popular, tomou parte nos movimentos que buscavam uma educação mais democrática no Nordeste Brasileiro. Alcançou reconhecimento nacional como um educador comprometido com as causas sociais (SILVA, 2006).

Segundo a autora, após o golpe militar de Estado de 64, seus trabalhos foram interrompidos, por sua concepção libertadora de educação ser considerada perigosa, e acabou por ser exilado. Em 1980, ele volta ao Brasil, atuando como professor da UNICAMP e PUC. No período de 1989 e 1991, Freire assume a pasta da Secretaria da Educação no Município de São Paulo, onde programou diversas políticas públicas municipais.

O trabalho de Paulo Freire inspirou toda uma geração de educadores críticos, configurando-se, por seus pressupostos, em um marco na história da educação contemporânea. Uma das principais contribuições de Freire foi a denúncia de uma educação bancária, numa sociedade construída através de relações de dominação e opressão. Para Freire (1983), a educação bancária traz uma concepção de educação antidialógica, que mantém a contradição entre educador e educando. “A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 66). Nesse sentido, “os grandes arquivados são os homens” (p. 67), na medida em que esta educação não gera transformações, negando a possibilidade dos sujeitos tornarem-se autônomos. A educação bancária trabalha na construção de sujeitos passivos, opondo-se a uma educação que busca a emancipação dos educandos.

Freire luta pela consolidação de uma educação para a formação de uma consciência crítica, compreendendo o mundo e suas relações sociais, visando à transformação. A educação é vista como prática da liberdade, baseada numa pedagogia crítica de caráter sócio-histórico, que tem como pressuposto o respeito ao saber popular, emancipação, transformação, tomada de consciência e diálogo. Para ele, a educação é sinônima de intervenção social, que diz a construção e expansão de democracia e da cidadania.

Embora as experiências pedagógicas de Paulo Freire tenham ocorrido em outro contexto sócio histórico, cultural e econômico, os seus ensinamentos encontraram eco nos governos considerados progressistas, que implementaram políticas públicas educacionais na perspectiva da consolidação de uma educação para todos e com inclusão social. Esses governos trazem em sua base de sustentação movimentos sociais defensores de um paradigma educacional que propõe a transformação social por meio da educação. Tal proposta tem como diretriz central a maneira como o indivíduo se propõe a explicar determinada realidade.

Os pressupostos dessa proposta caminham no sentido de propiciar que haja um questionamento por parte dos educadores sobre os conceitos transmitidos pelas instituições escolares, pois, a partir dessa problematização, seria possível uma real transformação da educação brasileira, visto que, se quisermos ter uma educação de qualidade, é necessário que a escola seja um espaço de acesso às diversas culturas, de produção artística e intelectual.

Paulo Freire defendia a ideia de levar o aluno a construir seu próprio conhecimento, pois o saber não é algo que se deposita no indivíduo, é algo que se constrói, interagindo com o meio social em que se está inserindo.

O foco das propostas pedagógicas deve ser centrado na construção, só se aprende quando há interesse e só se aprende o que é significativo. Freire foi um dos criadores do construtivismo crítico, quando buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem em ambientes interativos. “Para Paulo Freire, o conhecimento é construído de forma integradora e interativa. Não é *algo pronto* a ser apenas ‘apropriado’ ou ‘socializado’ [...]. Conhecer é *descobrir e construir* e não copiar.” (GADOTTI, 1997, p. 7, grifos do autor).

Freire buscou introduzir um novo paradigma curricular, num processo que contasse com a participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa, no intuito de construção curricular numa perspectiva emancipatória. Freire defendia uma educação que

[...] como processo de conhecimento, formação de política, manifestação ética, procura da boniteza... É prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na história como movimento, como luta. A história como possibilidade não precede da controvérsia dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade de educação. (FREIRE, 1993, p. 14).

Nesse contexto, a escola deveria voltar-se para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; teria que abrir-se para a população, para que pudesse reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação. “A

proposta pedagógica em construção pressupôs, portanto, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola”. (SILVA, 2009, p. 226).

Os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos espectrológicos que alicerçam a construção curricular devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais (SCOCUGLIA, 2005). “Na perspectiva freiriana o currículo pressupõe um processo de interação no qual se entrelaçam as práticas e as reflexões que marcam os processos educativos” (p. 82).

O currículo é um mapa evidenciador da realidade da escola, revelando sua trajetória político-pedagógica. Importa que o currículo deva pertencer aos educandos, os quais devem participar de sua construção e problematização, não devendo apenas aplicá-lo ou consumi-lo.

Além de todo o legado teórico deixado por Freire, seu método de ensino foi e continua sendo um grande diferencial, visto que é construído de uma práxis que pressupõe o diálogo com o outro para o início da alfabetização e também a continuidade do letramento. Busca-se o diálogo para a coleta de dados, de elementos presentes na visão de mundo do outro (do educando). Esses elementos fazem parte do mundo do educando e deles parte todo o processo de alfabetização, que, por sua vez, não é só conhecer as letras, montar palavras e textos e lê-los. É também refletir a realidade em que vive o educando e tentar transformá-la após a conscientização e alfabetização.

Ao fazer uma releitura da obra de Paulo Freire, Gadotti (2001) afirma que o “método Paulo Freire” consiste em três momentos (GADOTTI, 2001): *a investigação temática*: esta é a etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantados palavras e temas geradores que possuem relação com o cotidiano dos alfabetizandos; *a tematização*: momento em que professor e aluno codificam e decodificam esses temas; *a problematização*: momento de busca de superação de uma visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Aponta quatro novos passos do método freireano: *Ler o mundo*, o primeiro passo de apropriação do conhecimento é a leitura do mundo; *Compartilhar a leitura do mundo lido*, esse compartilhar é importante para que ocorra uma comparação da minha leitura com a leitura de mundo de outras pessoas; *A educação como um ato de produção e de reconstrução do saber*, não basta acumular informações, conhecer implica mudança de atitude, saber pensar; *A educação como prática da liberdade*, este é o momento da problematização, a educação não é só ciência, é arte e práxis, ação e reflexão.

O método parte do princípio da dialogicidade entre educando-educador-mundo, o que leva o método a seu outro princípio: a politicidade do ato educativo. Enfim, o homem e a mulher são sujeitos da realidade em que vivem e como tais podem transformá-la à medida que se conscientizam de sua condição. O processo de aprendizagem é indissociável do processo de politização.

Gadotti (2001) chama-nos à reflexão, dizendo que não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire descolado de um projeto social e político, “não se pode ‘ser freiriano’” apenas cultivando suas ideias. “Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de outro mundo possível” (p. 2).

O professor, nesse caso, não é o detentor do saber, mas é o instigador da reflexão das realidades do educando. É o animador de debates, já que o processo é dialógico e se dialoga, dialoga-se (debate-se) com o outro. O professor apenas conduz à ressignificação, à re-admiração do mundo do educando. O professor faz intervenções para a transformação, pois, do diálogo entre os educandos e os educadores nascem os temas geradores, ou seja, os objetos de estudo, que se renovam ou se aprimoram na complexidade das discussões que, por sua vez, conduzem à conscientização e à transformação do mundo.

Portanto, esse método exige compromisso de todos os participantes do processo dialógico. É impossível aplicá-lo sem que antes o próprio educador se faça dialógico e político.

Paulo Freire insistia que a *escola transformadora* era a ‘escola do companheirismo’, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias. [...]. Às vezes somos apenas críticos e perdemos o afeto dos outros por falta de companheirismo. E não haverá superação das condições atuais do magistério sem um profundo sentimento de companheirismo. (GADOTTI, 2003, p. 9).

Enfim, o método Paulo Freire é uma concepção democrática, radical e de prática progressista.

O *Projeto Escola Cidadã*, que emerge destes pressupostos, teve início na atuação da ONG, Instituto Paulo Freire, fundado em 1992 em São Paulo, com a participação singular e direta de Paulo Freire. O Instituto está estabelecido em 15 países, tem como foco principal pesquisar, organizar e divulgar os resultados obtidos na área da educação. Esse trabalho muito contribuiu para o desenvolvimento da educação humanista-libertadora, difundindo conhecimentos e formando grupos de trabalhos que atuam em projetos inovadores de gestão escolar. Segundo Redin, Zitkoski e Würdig (2005):

A Escola Cidadã é a afirmação do valor da educação como espaço público onde a construção do conhecimento está a serviço da produção de valores emancipatórios, libertadores, formadores de sujeitos históricos, críticos e conscientes, capazes de conquistar e exercer a cidadania. Ela está comprometida com o sucesso de seus alunos e objetiva a inclusão de todos através de um ensino de qualidade, de uma formação cultural democrática e solidária via a formação dos educandos em todas as dimensões de sua existência. (REDIN; ZITKOSKI; WÜRDIG, 2005, p. 7).

Parte deste ideal a construção do conhecimento a serviço de valores emancipatórios para a conquista da cidadania, cidadania esta que não se dá sem a democracia. Muitos municípios e estados brasileiros têm estudado e trabalhado para pôr em prática as diretrizes do Projeto Escola Cidadã. Sendo sempre os mesmos pilares: a democratização da escola pública, a autonomia, a participação das comunidades escolares, como estratégia política democrática de uma gestão pública que está a serviço da cidadania.

Segundo Moacir Gadotti (1993), a Escola Cidadã deve ser uma escola pública, autônoma, popular e descentralizada, que supere a burocratização do sistema de ensino, além da ineficiência pedagógica, ainda muito presente em nossa realidade educacional. Além disso, a pedagogia efetiva da Escola Cidadã necessita fundamentar-se na educação problematizadora, crítica e reflexiva diante das realidades sociais e da vida concreta dos educandos.

A educação bancária é o ato de depositar; o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se na relação dialógica-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos. (FREIRE, 1997, p. 86).

A relação dialógica entre educador e educando facilita o processo de construção do conhecimento, que exige o movimento de ideias de todo um grupo e a construção de relações horizontais entre as pessoas. Todos são livres para discordar, opor-se, sugerir e ressignificar suas práticas sociais.

Conforme Redin, Zitkoski e Würdi (2005), Gadotti e seu colega de instituto, José Romão, elencaram princípios norteadores com o intuito de contribuir para a coerência metodológica do projeto Escola Cidadã. Busca-se uma gestão democrática na forma de administrar o ensino público através de objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escolas, governo e sociedade. Nesse sentido, a proposta mais viável para a descentralização do poder no âmbito das escolas é a criação e fortalecimento dos conselhos escolares, formados por todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção, funcionários e lideranças da comunidade) com função consultiva, deliberativa, normativa e fiscal. O autor alerta que

O conselho de escola é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base da democratização da gestão escolar. Mas, para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, constitua-se numa estratégia explícita da administração (GADOTTI, 1997, p. 48 apud REDIN; ZITKOSKI; WÜRDI, 2005, p. 17).

É necessária uma comunicação aberta e direta entre gestores, escola e comunidades locais. A escola precisa ser o local privilegiado de inovação e síntese cultural, e tal processo somente é possível através de espaços verdadeiramente comunicativos, dialógicos e ressignificadores dos saberes de cada cidadão.

A escola tem que ter autonomia. Toda e qualquer escola deve tornar-se capaz de elaborar seu próprio projeto político-pedagógico através da participação de toda a comunidade escolar. A proposta do Instituto Paulo Freire aponta para a metodologia do planejamento socializado ascendente como mecanismo para construir e efetivar a gestão de uma escola verdadeiramente cidadã.

O planejamento socializado ascendente pretende quebrar a espinha dorsal do planejamento educacional autoritário, de cima para baixo, seja em que nível for (local, regional, ou nacional), invertendo a relação de poder na educação e, por conseguinte, na própria sociedade. Estará, também, contribuindo para superar a resistência à participação no âmbito escolar. (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 85 apud REDIN; ZITKOSKI; WÜRDI, 2005, p. 13).

Outro processo importante na construção desta proposta de escola e de gestão educacional são as avaliações permanentes, tanto da organização e do funcionamento desta nova “proposta”, quanto do próprio desempenho escolar dos educandos.

Como colocado, muitas administrações populares pensaram e realizaram através das suas secretarias estaduais e/ou municipais de educação a gestão educacional a partir da proposta “Escola Cidadã”. A seguir, mencionamos brevemente algumas dessas experiências, em caráter ilustrativo, de iniciativas semelhantes àquelas desenvolvidas, primeiro pelo estado do Mato Grosso do Sul e depois pelo governo do município de Dourados no final da década de 1990 e início de 2000.

2.2.1 Escola Cidadã – Porto Alegre

Em 1989, no governo de Olívio Dutra (1989-1992), a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre iniciou os estudos com o objetivo de fazer um relato analítico na cidade. Esse trabalho possibilitou a construção e implementação da Escola Cidadã na segunda gestão do Partido dos Trabalhadores no município, sob a administração de Tarso Genro (1993-1996). O projeto perpassou ainda a

terceira gestão do PT, tendo Raul Pont (1997-2000) à frente da administração. A fusão do projeto educacional com o projeto da administração popular iniciou a discussão da educação a partir do conceito de democratização do Estado.

Com intenção de estabelecer um Governo Popular, foi estabelecido um amplo e profundo processo participativo para a tomada de decisões. A cidade foi chamada à construção coletiva das políticas públicas, envolvendo todas as frentes de atuação da administração. O instrumento mais relevante no processo da democratização e desprivatização do estado foi o orçamento participativo, no qual a população decidiria onde seriam aplicados os recursos do município (AZEVEDO, 2000).

Segundo Azevedo (2000), para democratizar o estado e a educação, era necessário “desprivatizar” a escola municipal, ou seja, substituir o seu conteúdo, a sua concepção hegemônica pelos valores e interesses dos seus usuários. Surgiu a necessidade de se criar na educação uma esfera pública não estatal, na qual a cidade pudesse discutir e influenciar a construção da política pública para a educação, através da criação de mecanismos e de espaços de participação.

Nos anos de 1994 e 1995, o Congresso Constituinte, formado por mais de 500 delegados, representando todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), pelo período de 18 meses, estabeleceu democraticamente as diretrizes básicas e os princípios norteadores para a Escola Cidadã, atendo-se a duas questões orientadoras: “Que escola temos? Que escola queremos?”.

Nesse congresso, alguns elementos de concepção e princípios foram defendidos, são eles:

O princípio da educação inclusiva e o compromisso coletivo, assumido pela Rede, de buscar a superação dos mecanismos de exclusão da própria instituição escolar, a avaliação emancipatória como instrumento de intervenção pedagógica, visando a garantia de aprendizagem, em oposição à avaliação classificatória e excludente, a visão da escola como polo cultural, isto é, espaço articulador do contexto sociocultural, como ponto de apoio e mediação para a construção do conhecimento em interação com o conhecimento científico acumulado, a ideia da aprendizagem continuada e da não repetência, a escola como espaço de trabalho coletivo, a superação da concepção que considera o tempo da aprendizagem como o ano civil, a sensação recíproca como método de construção da disciplina no espaço escolar e o princípio da participação como instrumento principal de construção da conhecimento e formação da cidadania. (AZEVEDO, 2000, p. 20-21).

Estas novas diretrizes mudaram a estrutura do ensino, criando novos espaços e tempos; o ensino passou a ser organizado em ciclos de formação correspondentes às fases de desenvolvimento do ser humano na idade

correspondente ao ensino obrigatório. A partir de então, a Escola Cidadã não trabalhou com os conceitos de reprovação ou aprovação, mas com o conceito de aprendizagem para todos como finalidade e obrigação da escola.

Para Azevedo (2000), apesar de haver vários avanços na formação dos professores, ainda havia na Rede o discurso de punição e da repressão como solução pedagógica e a baixa sensibilidade de buscar alternativas pedagógicas para os alunos que chegam à escola marcados pela exclusão ou que estão no limite dela.

Outra dificuldade é a falta da aspiração de uma consciência cidadã por alguns educadores, que afirmam o seu poder e sua autoridade através de instrumentos punitivos tais como a avaliação classificatória e o instituto da reprovação; porém, “a falta de experiências democráticas, de referências históricas de práticas coletivas dificultam o processo democrático, ainda contaminado por práticas autoritárias, principalmente em algumas comunidades, onde o processo de participação ainda é insuficiente” (AZEVEDO, 2000, p. 28).

2.2.2 Escola Plural – Belo Horizonte

A implantação do projeto Escola Plural teve início em 1994, no governo de Patrus Ananias de Sousa, prefeito da capital mineira pelo Partido dos Trabalhadores, momento em que promoveu a agenda de desenvolvimento social, com a implantação do orçamento participativo e de políticas de controle à fome e ao desemprego. Sua administração foi premiada pela Organização das Nações Unidas como modelo de gestão pública.

Segundo Castro (2000), a gestão da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte vinha passando por mudanças que ocorreram com o passar dos anos em escolas do país. Destas destaca: o aumento da participação da comunidade escolar; nos anos 80 o fortalecimento dos sindicatos de trabalhadores de ensino; intelectuais vindos das universidades, que buscavam maneiras de democratização das relações no interior da escola pública; ampliação das parcerias nas associações de pais e alunos; conselhos de classe; assembleias escolares. São instâncias coletivas de construção de novas propostas para a melhoria da educação pública que vão sendo conquistadas.

Ainda segundo o mesmo autor, a luta dos educadores da Rede Municipal fez a administração municipal assumir um compromisso com a democratização da educação, o que resultou nas eleições diretas para diretores e vice-diretores nas escolas municipais de Belo Horizonte em 1989, lançando o alicerce do que seria a Escola Plural.

O esteio do Projeto Escola Plural era o direito à educação: “Compreendeu-se que era preciso uma nova ordenação da escola capaz de assegurar a inclusão

de todos, particularmente daqueles contingentes populacionais excluídos e/ou marginalizados” com o intuito de construir novos conhecimentos e da apreensão dos mesmos construídos pela humanidade ao longo da história.

Esse pensar, conforme Castro (2000) gerou uma “releitura” da noção do direito à educação, ou seja, “compreender o direito enquanto prática social articulada à dinâmica societária”; para isso, a “Escola Plural se propôs a articular *conhecimento e vida social, identidade e diversidade cultural, formação e humanização, cidadania e direitos*” (p. 5-6, grifos do autor).

A partir de 1995, foram implantadas as diretrizes de políticas educacionais, na Rede Municipal de Educação, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, que são:

- Conceber a educação como direito e não como estratégia para assegurar interesses privados de grupos ou de classes;
- Garante a permanência do aluno, através de aprendizagens significativas e de qualidade;
- Tem como princípio o respeito ao aprendiz, qualquer grupo étnico, compreendendo-o como sujeito de direitos;
- Propõe a escola inclusiva e, portanto, capaz de respeitar a pluralidade e diversidade de ritmos de aprendizagem e as vivências culturais dos alunos;
- Assegura o direito de acesso aos conteúdos socialmente produzidos e sua apreensão de forma continuada e ininterrupta;
- Amplia as funções da escola, resgatando sua função socializadora;
- Propicia o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. (CASTRO, 2000, p. 7).

2.2.3 Escola Candanga – Distrito Federal

A Escola Candanga foi uma proposta de política educacional implementada em Brasília- DF entre 1995 e 1998, no governo de Cristovam Buarque, que foi eleito pelo Partido dos Trabalhadores. Nessa proposta, destaca-se a articulação entre a escola e a sociedade, os aspectos específicos do pedagógico e a importância política de se ampliar o conhecimento com vistas à emancipação.

A Escola Candanga surge no mesmo contexto das escolas anteriormente citadas, com os olhos voltados para si mesma para refletir sobre o fazer dos que a constituíam. Sobre esses pilares se alicerçaram as discussões, em todas as instâncias da rede. Essas ações geraram movimentos instituintes, como as eleições nas escolas, os Conselhos de Classe, a representação da comunidade escolar nas plenárias do Orçamento Participativo, proporcionando à

comunidade escolar (pais, educadores e alunos) redescobrir e se reapropriar do aparelho educativo mantido pelo Estado (SOUZA, 2000).

Segundo Souza (2000), havia os conselhos coletivos que se tornaram conhecidos como colegiados: Colegiado do Departamento de Pedagogia, o Colegiado de Diretores de Escolas, o Colegiado da Secretaria de Educação e 10 Fundações Educacionais e a organização dos professores por coletivos das Fases, que se tornaram as verdadeiras instâncias de decisão da rede (p. 10).

As reflexões em torno da escola passaram a ser frequentes:

[...] discutiu as relações entre os sujeitos que formavam a comunidade escolar [...]; se propôs e implementou-se uma nova organização escolar e curricular que alterou a jornada escolar [...]; articulou-se as mudanças pedagógicas com a formulação de uma política de formação permanente e continuada dos educadores [...] Elaborou coletivamente o Plano Quadrienal de Educação e convocou o I Congresso de Educação para discutir a implementação da Escola Candanga. (SOUZA, 2000, p. 10).

Essas mudanças, segundo a autora, deram espaço para uma ação instauradora ao ressignificar o campo simbólico da instituição. A partir da tensão entre instituinte e instituído, tentou-se presentificar, através da escola Candanga, a utopia de uma educação pública de qualidade com os seguintes princípios norteadores: um governo amoroso, democrático e popular que se propusesse a governar educando.

2.2.4 Escola Cabana – Belém

O projeto Escola Cabana deu-se na gestão do prefeito Edmilson (1997 a 2004), professor e sindicalista, fundador do PT municipal, apoiado por movimentos sociais; a Frente Belém Popular (PT/PC do B/PPS/PSTU/PC B) esteve à frente do governo nesse período. Segundo Sousa (2005), esse foi um movimento histórico, momento oportuno para implementar uma política pública focada na participação popular e na gestão democrática.

O Projeto teve início em meados de janeiro de 1997, em uma Jornada Pedagógica, a qual teve a participação da comunidade escolar de toda a Rede Municipal de Educação de Belém, com o Secretário Municipal de Educação e membros da Coordenadoria de Educação (FARO, 2001). Nessa ocasião, foram traçados os seguintes objetivos: “conhecer e iniciar o diálogo com os profissionais acerca do andamento educacional nas escolas municipais de Belém” (p. 16).

A comunidade escolar elegeu para a Escola Cabana os seguintes princípios como Diretrizes:

- A democratização do acesso e a permanência com sucesso do educando na escola;
- A gestão democrática do sistema municipal de educação;
- A valorização profissional dos educadores através de um programa de formação continuada e o reconhecimento de que o momento de estudo faz parte da jornada de trabalho do professor e
- A qualidade social da educação. (FARO, 2001, p. 16).

A Escola Cabana procurou implantar o método de ciclo, com o intuito de sobrepujar o modelo tradicional de ensino. A implementação se deu aos poucos nas escolas municipais, diferentemente do tradicional utilizado pelas escolas estaduais e particulares. A nova organização englobava os seguintes aspectos:

- O trabalho com o conhecimento na perspectiva interdisciplinar como meio de superar a fragmentação do ensino;
- A avaliação na perspectiva emancipatória, rompendo-se com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito à continuidade dos estudos de uma enorme parcela de crianças e adolescentes oriundos das classes populares;
- A valorização e o reconhecimento dos diversos saberes sócio-culturais dos educandos, assim como a construção e reconstrução do conhecimento
- A organização do processo escolar em ciclos de formação, como meio de superar a estrutura seletiva do regime seriado e de construção de uma escola inclusiva;
- A adoção da prática do planejamento participativo, enquanto elemento fundamental na construção do projeto político-pedagógico de uma escola;
- A efetivação da gestão democrática, através dos espaços de participação na escola (conselho escolar, eleições para diretor, por exemplo!);
- Os ciclos de formação (CB) na Rede Municipais de Educação de Belém compreendem, atualmente, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. (FARO, 2001, p. 18).

Além da implantação dos ciclos, a Proposta Pedagógica da Escola Cabana também trouxe mudanças no Ensino de Jovens e Adultos. Foi organizada em oito momentos ou totalidades, sendo que cada totalidade de conhecimento tinha a duração de um semestre. O aluno poderia, a cada semestre, avançar em seus estudos; caso se afastasse da escola, recomeçaria do ponto interrompido..

Na perspectiva das “totalidades de conhecimento”, todas as disciplinas têm a mesma importância e um fazer interdisciplinar. As “Totalidades de Conhecimento” seguem os seguintes princípios:

Assegurar a unidade do conhecimento constituindo-se num movimento de ação-reflexão-ação; constituir em quatro anos o ciclo de Educação de Jovens e Adultos proporcionando aos educandos conhecimentos que os habilita a dar continuidade aos seus estudos no ensino médio; garantir ao educando o acesso à escola e a permanência com sucesso; vivência à prática de avaliação emancipatória na perspectiva de redimensionar o ato educativo. (FARO, 2001, p. 20).

Esses princípios foram implementados na tentativa de se ter um currículo voltado para o engendramento da cidadania, visto que estes sujeitos, na sua maioria, não tiveram oportunidade de estudar; desta forma, o sistema educacional “compensa” e amplia o debate sobre a cidadania.

2.2.5 Escola Guaicuru – Mato Grosso do Sul

Na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores no estado do Mato Grosso do Sul, o então governador José Orcírio Miranda (Zeca do PT) começou a implantar o compromisso mencionado em sua campanha de ser um governo que tivesse a marca da participação popular. A ideia de participação popular deveria demarcar o diferencial do governo petista em MS, de modo a contrastar com a administração antecedente.

Fernandes (2003) aponta que a eleição de 1988 representou para a população de Mato Grosso do Sul uma nova opção de administração. No campo educacional, esse governo propôs um resgate da cultura sul-mato-grossense, quando implantou, no início de seu governo, “A escola Guaicuru – Vivendo uma nova lição”, que trazia em seus pressupostos

O compromisso de estabelecer um processo participativo de construção de novos caminhos que garantam a democratização do saber, a valorização dos profissionais da educação e a democratização da gestão da escola pública. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 9).

O projeto da Escola Guaicuru foi voltado para as etapas do Ensino Fundamental e Médio, pautado em três eixos temáticos: formação cultural, formação econômica e formação política.

Em consonância com o Projeto Escola Guaicuru, na rede estadual de educação teve início o processo da Constituinte Escolar como um mecanismo de formação para todos os sujeitos da educação, com o intuito de garantir a participação efetiva de todos que nela atuavam.

O Movimento da Constituinte Escolar, etapa desse projeto, oportunizou aos sujeitos sociais a compreensão do movimento da sociedade capitalista e as contradições que envolvem o contexto educacional. Segundo Vasconcellos (2007),

Na tentativa de buscar alternativas para a política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul tentou-se contrapor à lógica de cunho economicista que perpassa os programas do governo central por meio de novas propostas e experiências educacionais, que foi o movimento da Constituinte Escolar. (VASCONCELLOS, 2007, p. 47).

Aranda e Senna (2005) apontam que o Secretário de Estado de Educação (1999-2001), Pedro César Kemp Gonçalves, no início da gestão, convidou os educadores militantes do partido para discutirem a proposta de trabalho da pasta. Ficou, então, decidido que seriam enviadas equipes para conhecer as realizações feitas pelo Partido dos Trabalhadores na área de educação em Porto Alegre, a chamada “Escola Cidadã”, e no Distrito Federal, a “Escola Candanga”. A partir dessas experiências e propostas, foram elaborados os eixos da Proposta Político-Educacional do Mato Grosso do Sul: a “Escola Guaicuru”, sendo que um de seus eixos era a gestão democrática.

[...] a gestão democrática assume um caráter que vai além das práticas de eleição da direção e do colegiado escolar, tão somente. Mas se insere numa concepção mais ampla, ou seja, de uma escola que não é somente administrada com a participação popular, mas que também procura articular o interesse das camadas populares na definição de sua função social, tendo em vista a transformação da realidade. Por isso, procura comprometer a comunidade escolar interna e externa, na elaboração de sua proposta político pedagógica e a distribuição do trabalho no seu interior. (KEMP, 2004 apud ARANDA; SENNA, 2005).

Partindo desse conceito de gestão democrática, buscava-se a participação permanente dos trabalhadores da educação e da sociedade, visando interromper as práticas da escola tradicional.

Areco (2009) salienta que a Escola Guaicuru apresentou-se como uma ruptura em relação à política educacional vigente. A escola é representada como instrumento social capaz de oferecer aos alunos a formação desejada, definida como uma “[...] instância organizada pela sociedade como especificamente destinada à transmissão do conhecimento específico” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 17, *apud* ARECO, 2009). Como o local onde ocorre a socialização do conhecimento, a escola deveria construir uma nova forma de garantir o acesso, de maneira a dar condições aos educandos de participar criticamente das práticas sociais.

A proposta do programa Guaicuru apresentava uma forma diferenciada de trabalhar o conteúdo didático, que buscava recuperar a historicidade do conhecimento através do referencial teórico metodológico marxista. “O que a Escola Guaicuru pretende é que o conteúdo, ao ser tratado em sua historicidade,

remonte as contradições do contexto histórico que o gerou, e, para tal, é necessário o domínio das leis da sociedade capitalista” (p. 3). Na perspectiva de totalidade, o conhecimento dar-se-ia pela inserção do aluno nas práticas sociais que definiriam os objetos de conhecimentos que seriam próprios desta sociedade. O conhecimento é assim percebido como uma produção histórica e social que, apesar de se dar nas práticas sociais, deveria ser sistematizado pela escola.

A proposta faz uma ruptura com as práticas de ensino fragmentado, propondo o ensino dos conteúdos em sua totalidade, podendo ser acessado por todos durante todo o processo de aprendizagem. Assim sendo, o ensino perde seu caráter mecanizado, repetitivo, adquirindo um sentido prático e atendendo ao propósito de respeitar as diferenças individuais de ritmos de aprendizagem.

Com o afastamento do Secretário de Estado de Educação, Pedro César Kemp Gonçalves, e sua equipe, houve a interrupção do “Movimento Constituinte Escolar”. Segundo Aranda e Senna (2005), “Numa primeira observação percebe-se certo conformismo, uma ausência de reivindicações pelos sujeitos da escola e da comunidade que participaram do processo, parecendo que houve uma aceitação sem questionamentos”. Embasada nos depoimentos de Paracampos, Kemp e Santos (gestores da Secretaria de Educação), as autoras afirmam que, apesar de o governador afirmar a continuidade, na prática o projeto não teve continuidade.

[...] é possível apontar a não materialização da proposta da Escola Guaicuru. Dentre as formas de trabalhar o conteúdo incitadas no programa Guaicuru, apenas a realização de projetos como instrumento de aprendizagem obteve maior visibilidade, e foi utilizada como prática pedagógica nas escolas estaduais até 2007. A realização de projetos é amiúde identificada como a principal ação da Escola Guaicuru, como apontado, por exemplo, no Boletim do Ensino Médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b apud ARECO, 2009).

Diante desse quadro, presenciamos um movimento no estado de Mato Grosso do Sul, que posteriormente foi desenhado no município de Dourados, que objetivava implementar uma política educacional que fosse coletivamente construída, a partir da base, discutida com os sujeitos que atuam no contexto educacional, na busca de um resgate cultural e político desses sujeitos. No entanto, como foi destacado, no âmbito das escolas estaduais, o projeto da Escola Guaicuru encerrou-se sem ter de fato sido concretizado integralmente.

Neste capítulo, procuramos trazer o cenário das políticas neoliberais para a educação, consolidando-se estas na forma de projeto hegemônico, bem como as propostas de políticas educacionais implantadas em vários municípios

governados por partidos de esquerda, que atuavam na contramão dessa política hegemônica de cunho neoliberal. Tais políticas pautaram-se nos princípios da democratização *na e da* educação e foram fundamentadas na ampliação da democracia, na participação crítica e no fortalecimento da autonomia.

A descrição desse contexto foi estabelecida para melhor compreendermos a política educacional que foi implantada no município de Dourados no período de 2001 a 2008. No capítulo a seguir, procuramos refletir sobre a gestão do processo vivido em Dourados na perspectiva da gestão democrática, transitando entre o proposto e o vivido.

CAPÍTULO 3

DA ESCOLA PROJETADA À ESCOLA POSSÍVEL: ENTRAVES, FACILITADORES E POTENCIALIDADES À GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR

O objetivo deste capítulo é caracterizar a experiência desenvolvida nas diferentes etapas do processo de reorientação curricular, identificando, nas observações assistemáticas, na documentação disponível e na perspectiva dos atores sociais envolvidos – gestores e professores – dificuldades e possibilidades na perspectiva da gestão democrática, nos diferentes momentos do referido processo e tendo em vista a construção de uma Escola Cidadã no município de Dourados.

As categorias já estavam postas pela própria problemática enunciada, coincidentes com os eixos da proposta implementada no município, quais sejam: participação, autonomia, democracia nas diversas etapas da organização do trabalho pedagógico (planejamento, implementação, avaliação).

Como orientam Szymanski, Almeida e Prandini (2010), realizamos, juntamente com nossa orientadora, diversas leituras dos depoimentos, buscando captar as “unidades de significado” do que estava sendo descrito. Delas destacamos excertos e buscamos explicitar os significados do conjunto de excertos, retirando, então, as categorias.



3.1 PARTICIPAÇÃO: TENSÕES, ENTRAVES E FACILITADORES

A questão da participação tem ocupado lugar permanente nas discussões a respeito das formas de administrar. Segundo Bordenave (1984), a participação é uma necessidade fundamental do ser humano, visto que, através dela, interagimos com os demais homens, desenvolvemos o prazer reflexivo de criar e recriar coisas no coletivo e dificultamos a opressão nas organizações sociais.

Esse princípio encontra-se preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, quando determina que uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino deve ser “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 2007, p. 25). Mas não basta tornar legal um princípio para que este seja materializado no interior da escola. O processo de conscientização é lento, e a socialização do poder não faz parte da nossa rotina, pois historicamente estamos constituídos num poder centralizado que contribui para limitar as experiências de participação.

Bordenave (1984) ressalta que não apenas os setores progressistas têm se declarado favoráveis à participação, outros conservadores também têm se apropriado desse discurso, visto que “a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode ser implantada tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns”. (p. 12) Há, segundo o autor, “uma tendência para a intensificação dos processos participativos” (p. 12), não porque se tenha chegado a um consenso sobre o valor da participação, mas porque “a participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos de países em desenvolvimento” (p.14). Na gestão democrática, a participação é elemento estruturante, pois não há soberania popular sem formas institucionalizadas de participação em alto grau. Bordenave (1986) diferencia graus e níveis de participação; o autor indaga sobre o grau de controle dos membros sobre as decisões e quão importantes são as decisões de que se pode participar. Sempre que pertinente, procuramos olhar para as entrevistas diferenciando as formas de participação como ele sugere, de acordo com seus princípios.

Ao analisarmos os processos de participação na gestão da reorientação curricular no município de Dourados, podemos detectar que, inicialmente, o processo foi capaz de produzir momentos significativos na rotina do trabalho nas escolas, permitindo uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar e garantindo o encontro e a organização dos educadores com a comunidade.

Trazemos inicialmente nossa compreensão seguida de excertos expressivos das entrevistas que apontam para a questão da participação na concepção e planejamento dos processos de reorientação curricular; em seguida, nos momentos de implementação e avaliação, lembrando que avaliação está sendo entendida como todo o processo vivenciado. Partimos do entendimento de que as etapas de planejamento não são lineares e fragmentadas mas

interdependentes, articuladas, concretizando-se num ir e vir constante, sendo sua separação aqui realizada somente para efeitos de análise. O mesmo acontece com a separação da autonomia e participação no contexto da gestão democrática, já que ambas são interdependentes nesta proposta de gestão.

Os diversos atores sociais entrevistados questionam as relações de autoridade verticais, impositivas entre SEMED/escolas, entre direção/coordenação e coordenação/professores, dificultando-as. Apontam a ausência de participação na concepção das mudanças, no que diz respeito aos seus fundamentos e forma de organização do trabalho pedagógico que foram previstos. Excerto das entrevistas sobre o grau de participação na concepção e planejamento inicial:

O papel do professor naquele momento era só o de por em prática a rede temática, a rede estava posta e você tinha que trabalhar. [...] eu não estava preparada para aquilo ali, era um combinado que eu não combinei, eu não participei do processo, era mais uma coisa de cima para baixo, eu não tinha sido consultada. (P1)

Eu não me sentia dentro daquela proposta porque eu também não a entendi, a contento [...] eu não tenho na lembrança que nós fomos chamados lá na secretaria, e discutido, ou questionado, ou pedido opinião. A escola não participou da decisão quando se definiu o que é que seria trabalhado. (D3)

[...] começou a construir através de várias reuniões com diretores e coordenadores primeiro, até chegar depois quando foi feito um encontro por escolas, por pólos. Então foi dezenas de encontros que houve na época pra poder construir. (D1)

Foi numa reunião que teve lá na secretaria, aí nós fomos a essa reunião aí nós fomos apresentados à proposta [...] Teve reuniões com a SEMED, que ia ser feito, foi assim que chegou, através desse comunicado da secretaria que ia acontecer isso nas escolas, a informação foi passada pra mim e eu passei pra escola. (C4)

Pelas respostas dos entrevistados, situamos a participação no grau de “informação”, que é o menor deles, excetuando duas falas que apontam para “consulta facultativa”. No primeiro caso, trata-se do conhecimento simples e direto das mudanças a serem feitas, ou seja, o fato de ser informado delas. No segundo caso, trata-se de uma consulta possível (não necessária) para solicitar críticas, sugestões, dados, mas, quando feita, a decisão final pertence aos dirigentes. Não houve, segundo esses entrevistados, participação na concepção (escolha das matrizes teórico-metodológicas) do projeto.

Observamos, na análise dos excertos que, em que pese o baixo nível de participação na concepção dos processos, os relatos apontam para uma participação mais ativa na fase da implantação. É o que sugerem D1 e P3:

Na época, a gente não tinha noção do que estava vivenciando, que na época a gente tinha vários encontros, aquele momento tinha uma discussão ampla, havia mais encontros pra discussão, pra discutir erros, pra evitar erros ou construir mais erros, mas pelo menos tinha a discussão, às vezes ocorriam de algumas pessoas não estarem bem sintonizadas, mas caminhava, de um jeito ou de outro, ou caminhavam ou diziam que estavam caminhando junto com a proposta. (D1)

Na época, eu era um dos críticos da reorientação, me integrei mesmo, não crítico de não aceitar, mas crítico pra entender o processo, eu me envolvi nas visitas, ajudei a montar as falas dos alunos, dos pais, eu me envolvi. (P3)

Alguns fazem a avaliação da sua participação no processo vivido e observamos que os diretores fazem uma avaliação bem mais positiva que os professores. A fala de D4 é sugestiva:

Todos os professores tinham a oportunidade de expor o que pensavam tanto no que considerava o que era positivo, tanto no que considerava que era negativo e ainda propor caminhos. [...] eu poderia ter me envolvido mais, que eu poderia ter assim de alguma forma ter contribuído mais, mas dentro da perspectiva daquele momento, dentro do que eu entendi naquele momento eu cumpri um papel que eu acreditava que era o certo né, que foi pelo menos convencer o pessoal de que era necessária a mudança, convencer o pessoal a aplicar aquilo no seu trabalho; então acredito assim que de alguma forma foi positiva a participação. (D4)

Dos professores, destacamos a fala de P4 e P3 que apontam tanto para um sentimento generalizado de limitações na participação mais efetiva nos processos vividos, quanto para uma avaliação positiva do mesmo.

A gente se sentiu assim muito amarrado, você tinha que desenvolver aquele tema ali e tudo quanto que você tinha que buscar tinha que estar ali, então nós ficamos amarrados naquilo dali, não conseguia participar de forma satisfatória, sentíamos angustiados. (P4)

Havia conflitos de ideias, a escola cresceu muito, o que ficou de bom de todo esse processo foi essa abertura, foi essa discussão, trazia discussão, a gente questionava, a gente trocava ideias, e para alguns professores que se envolveram no processo mexeu. (P3)

Observamos que a escola de P3 foi uma das que resolveu continuar com o processo de reorientação curricular em 2005, o que pode explicar sua avaliação positiva da participação.

No que se refere aos documentos, o *Programa de Governo para Dourados, Movimento Vida Nova Dourados* (2000) faz a defesa da gestão democrática, enfatizando a dimensão participativa.

Pela análise dos demais documentos, observamos que as políticas foram concebidas como parte de uma proposta de governo e não surgiram na forma de uma demanda formalizada das escolas ou da SEMED para a administração municipal. É o que mostra C3:

Era uma política do governo, não foi das escolas, aí as escolas que resolveram aceitar foi assim: como a gente viu que a escola da gente tava mal e era a proposta da secretaria, do momento, então vamos estudar. Essa proposta da reorientação curricular é uma proposta do Partido do PT, Partido dos Trabalhadores, quem entrou lá pra administrar foi o PT, então eles tinham essa proposta. (C3).

Numa tradição administrativa concentradora de poder, piramidal, autoritária, como a que marca a administração pública (MENDONÇA, 2000), a não participação na concepção inicial sem dúvida fragilizou sua aceitação nas escolas. No entanto, entendemos que sem iniciativas mais corajosas nenhuma mudança se faz.

Há uma contradição entre a fala dos professores e os documentos. O momento da concepção da reorientação curricular ocorreu na Constituinte Escolar. Segundo os documentos, a participação na primeira etapa da Constituinte Escolar foi intensa, pois foram ouvidos todos os segmentos, foram apresentadas questões que pudessem levar à compreensão das relações e conflitos existentes no interior das unidades escolares, em momento marcado pela ansiedade de falar, criticar e discutir (DOURADOS, 2002). Na segunda etapa, cujo objetivo era explicitar as contradições e limites explicativos presentes nas práticas e nas vozes da escola, houve a elaboração e organização de pautas. Estas foram organizadas em nove conflitos/temas, por delegados que representavam as escolas. Temos aí a participação por representação situada por Bordenave (1985) como de alto nível participativo. Causou estranheza nenhum dos entrevistados lembrar-se de conversas e discussões promovidas nas escolas pelos representantes à época e afirmarem a “não-participação”. Como em cada escola é tratada a questão da participação (por exemplo, na composição dos Conselhos)? Como efetivamente se fez a escolha nas escolas dos seus representantes? Como cada um entendeu seu papel no processo? E o que a equipe de fato esperava de cada representante? São questões a serem aprofundadas. Lembramos então de Neves (1994), ao se referir à implantação de políticas educacionais, quando diz que:

O ritmo e a direção das políticas educacionais em determinada formação social concreta, na atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados – ou seja, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais – como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. (NEVES, 1994, p.16 apud FERNANDES, 2004, p. 161).

Segundo os documentos, na terceira etapa ocorreu o aprofundamento das discussões para compreensão dos conflitos e temas. Após a reflexão e problematização dos temas, a comunidade escolar participou indicando as temáticas. Elas foram agrupadas em oito questões norteadoras das discussões. Observamos que não houve referências dos entrevistados a esse período. Na quarta etapa, foi feito o estudo e reflexão dos oito cadernos temáticos no interior da escola, aprofundando as temáticas. Nenhum entrevistado, espontaneamente, fez ponderações sobre o processo participativo neste momento.

A ideia da participação aparece novamente no segundo ano de gestão do prefeito José Laerte Cecílio Tetila (2005-2008), sendo colocada como base da ação municipal, juntamente com os princípios de democracia e autonomia.

A estruturação do Movimento de Reorientação Curricular iniciada no primeiro mandato deu-se em oito momentos articulados: Pesquisa socioantropológica; Seleção das falas significativas; Análise das falas significativas; Escolha do tema gerador; Elaboração do contra tema; Construção da rede temática; Redução temática; Planejamento de aulas. A questão da pesquisa socioantropológica, que cria condições de maior participação da comunidade na escola, por favorecer a compreensão pela equipe escolar da realidade da vida das famílias dos alunos, não foi polêmica, mas positiva, segundo as entrevistas, embora não tenha se efetivado o movimento inverso, qual seja, da comunidade para as escolas. Os excertos das entrevistas de C4, C1 e P2 vão nessa direção:

Uma coisa que eu achei válido foi esse entrosamento escola com a comunidade, a gente foi nas casas, eu gosto disso: chegar, conversar... esse corpo a corpo com a comunidade. (C4)

Uma coisa que eu achei produtivo nesse trabalho que a SEMED fez foi esse trabalho que a gente fez com a comunidade, a gente teve que fazer os mapas dos bairros ao redor da escola, fomos nas casas, conhecemos as famílias, a gente conheceu cada família que mora aqui, os pais dos alunos, aproximou a comunidade da gente: das coordenadoras, diretores e professores. (C1)

Inicialmente, eu vislumbrei nisso a oportunidade de trabalhar mais perto da comunidade, mas no fundo a comunidade não veio para a escola. (P2)

Segundo observações que fizemos nos contatos com as equipes escolares, os diretores participaram pouco da estruturação deste movimento; os coordenadores e professores mais ativamente, e esses apontavam os entraves na participação pelas dificuldades iniciais na compreensão do que seriam falas significativas do segundo e terceiro momento. Outro entrave percebido na participação no processo da reorientação esteve na diferença na formação

acadêmica dos professores, alguns mais facilmente familiarizaram-se com os termos utilizados, os fundamentos políticos, sociológicos e pedagógicos da proposta, entendendo-a nas suas bases. Outros encontravam muitas dificuldades. Essa questão, segundo nosso entendimento, fez a SEMED a trabalhar com uma equipe multidisciplinar de maneira que, por exemplo, um professor de matemática da equipe da SEMED fosse apoio para os de sua área de conhecimento nas escolas, no planejamento didático. As entrevistas mostram que isto não se deu, pois nem todos que compunham a equipe tinham de fato o domínio dos fundamentos teóricos da proposta. Assim, alguns grupos avançaram dada a familiaridade das lideranças com a proposta, o que lhes deu melhores condições de orientar os da mesma área, gerando ampliação da participação e melhor aceitação da proposta.

D1 e P1 apontam outro entrave que está relacionado à rotatividade nos integrantes na equipe da SEMED, o que, sem dúvida, fragilizou o processo participativo.

Você monta uma equipe pedagógica, e fala vamos ficar quatro anos aqui de repente naquele meio troca várias pessoas do setor, por mais que sejam substituídas por outras também competentes, os que entram não vivenciaram todo aquele processo, então vai ter dificuldade de chegar lá e continuar o trabalho, acho que houve um desmonte, várias coordenadoras voltaram para escola. (D1)

Quando essa equipe vinha você tirava as dúvidas, infelizmente nem todo mundo da equipe entendia da rede, porque a gente sabe também que a equipe também era por indicação política, então tinha outra dificuldade porque as pessoas que iam orientar não estavam preparadas. (P1)

Segundo D2, um elemento facilitador da participação foi o fato da SEMED ter criado estratégias para a permanência dos docentes convocados (os que não são efetivos) nas escolas onde já atuavam, evitando assim instabilidade no projeto.

Naquela época tinha um ponto positivo que o professor contratado ou convocado, ele não mudava, ele ficava, o professor que estava esse ano continuaria dar aula no outro ano, então ele teve aquela formação e ele continuou. (D2)

Ainda segundo o mesmo entrevistado, no final do segundo mandato do governo Tetila os diretores constituíram um conselho não vinculado formalmente ao poder público municipal para buscar encaminhamentos comuns entre as escolas e discutir problemas emergentes no seu cotidiano. Diz D2, ao lamentar o fato de que esse conselho tenha surgido tardiamente:

Se naquele momento a equipe de diretores estivesse reunida e a gente tivesse representado os demais diretores, levado quais as dificuldades das escolas, quais os pontos positivos, chegasse na secretaria de educação... Então não sei se faltou envolvimento. (D2)

Independentemente dos caminhos desse conselho, sua criação tem importância política por representar um passo inicial na superação do individualismo na gestão, da fragmentação vigente na administração pública, estruturada no modelo tradicional, burocrático e hoje incorporando traços gerencialistas. (CASASSUS, 1999).

Finalizando, observamos que a participação democrático-popular tem por finalidade contribuir na ampliação, pela maioria da população, do controle social das decisões governamentais e estatais, fiscalizando-as, orientando-as para o atendimento de suas necessidades. Na escola, a participação da família, da comunidade onde a mesma se situa na construção de seus caminhos pedagógicos, administrativos e financeiros é um dever do cidadão e um direito, principalmente pelo fato de que sua subsistência é em todo sentido dependente da sociedade em que se insere. Historicamente, essas relações ocorreram apenas em termos instrumentais e são fragmentadas, não consolidando novos patamares na construção da cidadania de ambas as partes (OLIVEIRA, 2008). Sem dúvida, o projeto proposto inspirado nos princípios freireanos iniciou uma primeira e histórica aproximação da escola, da equipe escolar com seu entorno, principiando um estreitamento de laços. Destacamos a relevância deste fato no caminho para uma educação democrática e para a necessária articulação entre escola/família/bairro na formação cidadã. Independentemente dos entraves surgidos à primeira aproximação dentro de um projeto político mais abrangente, esta foi realizada e está registrada para a maioria dos entrevistados neste estudo.



3.2 AUTONOMIA: TENSÕES, ENTRAVES E FACILITADORES

A gestão democrática pressupõe o princípio da autonomia. Princípio este que foi assim referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.393/96: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 2007, p. 26). Essas dimensões da autonomia escolar – pedagógica, administrativa e financeira – são destacadas por Trindade (2009) ao discorrer sobre gestão democrática.

A autonomia pedagógica está intrinsecamente relacionada à liberdade que a escola tem de construir seu projeto político pedagógico de acordo com a realidade em que a escola está inserida. A elaboração do projeto pedagógico é uma das principais atribuições no âmbito da autonomia pedagógica, e está sob a responsabilidade do corpo docente e da equipe diretiva da escola.

A autonomia financeira diz respeito ao gerenciamento dos recursos de que a escola pode dispor. Esses recursos, em grande parte, são transferidos pelo órgão central diretamente na conta das Associações de Pais e Mestres. A escola, através do diretor, deve elaborar um balancete de prestação de contas para cada gasto efetuado, o qual deve ser encaminhado à SEMED para análise.

A autonomia administrativa centra-se na gestão da escola. Essa autonomia também apresenta limitações, visto que a escola, muitas vezes não tem autoridade para determinar como se dará sua organização, devendo orientar-se de acordo com as instruções normativas de instâncias superiores.

Há situações em que a ênfase dada à autonomia da escola não se faz no sentido de esta instituição ter assegurada a condição fundamental para a implementação da sua gestão democrática, mas uma estratégia a partir da qual o poder público vai se retirando da promoção e financiamento da escola pública.

Segundo Sousa (2007), a autonomia escolar tem ocupado diferentes espaços no debate educacional. Dependendo da perspectiva de seus defensores, o princípio da autonomia possui diferentes olhares e concepções; por um lado, pode ser visto “como condição fundamental para a materialização da gestão democrática da escola (p. 1). Esta concepção é defendida por aqueles que compreendem que a luta pela democratização da sociedade brasileira passa pela educação pública gratuita e democrática, comprometida com a formação de homens e mulheres autônomos, e que isso se daria através do deslocamento do poder do Estado para a sociedade civil. Por outro lado, “a autonomia da escola é apresentada como estratégia a partir da qual a escola é induzida a buscar os meios necessários para a sua manutenção” (p. 2), restringindo-se a aspectos administrativos e financeiros, enquanto a parte pedagógica permanece centralizada através de mecanismos como currículo, calendários e avaliações, que dão materialidade à vida escolar.

Essas perspectivas constituem distintos e antagônicos projetos sociopolíticos, pautados em bases teóricas que os sustentam e os especificam como um projeto sociopolítico emancipatório ou um projeto sociopolítico neoliberal.

Nossa análise do princípio da autonomia na gestão da reorientação curricular se fundamentará de forma mais direta no conceito de autonomia apresentado por Barroso (2003), que procura pôr em evidência a dimensão

política do processo de reforço da autonomia, assim como seu caráter construído socialmente.

Abordaremos, a partir das entrevistas e dos documentos oficiais, a categoria autonomia nas etapas da concepção, implementação e avaliação do processo de Reorientação Curricular, buscando levantar as tensões, entraves e facilitadores para sua concretização na perspectiva da gestão democrática. Temos como pressuposto que os âmbitos administrativo, financeiro e pedagógico são interdependentes e que devem ser os objetivos pedagógicos, mediatos e imediatos, os balizadores dos processos e dos procedimentos.

Dos entrevistados, 80% indicam que não houve autonomia por parte da escola no momento da concepção da proposta. Segundo eles, não houve uma consulta sobre as possíveis alternativas metodológicas para que as equipes escolares pudessem contribuir na definição das bases da proposta, tendo em vista as diferentes realidades da rede municipal. Os excertos das entrevistas seguintes são expressivos da não participação na concepção, nesta dimensão da concepção.

Eu acho que deveria ter assim um levantamento de ideias, a partir das escolas. Da forma que as escolas veem... qual a necessidade das escolas. Mas eu acho assim interessante que fosse ouvida, de repente as escolas [...], você descentralizou um pouquinho, você conseguiu ouvir as escolas, e eu acho que aí sim, ia produzir melhor.... (D3)

Eu acho que começou uma coisa meio errada porque deveria ter visto o que a rede quer, levantado com a rede: o que vocês querem trabalhar? Que metodologia vocês querem. (C4)

Acho que a palavra certa não é preparada nós fomos comunicados então foi ai que houve o problema maior, foi o de ser comunicado de que vai acontecer. (P1)

No entanto, segundo outros entrevistados, o órgão central não impôs diretamente a nova metodologia para as escolas, mas o fez indiretamente, a partir do momento que as unidades escolares tiveram que elaborar por si mesmas uma contraproposta. As falas a seguir apontam claramente nesse sentido:

A secretaria de educação trouxe a proposta e cabia à escola aceitar ou não, mas com aquela ideia de que se a escola não aceitar vai ter que fazer outra coisa, não vai poder continuar na mesma forma que estava, teria que fazer algo novo, e ai diante desta dificuldade em se criar algo novo em fazer alguma coisa diferente acabou que a maioria das escolas aceitou. (P2)

Foi uma adesão mas quase que uma obrigatoriedade, quem não viesse teria que ter algo diferente, então ter algo diferente quando todos estavam fazendo uma coisa que poderia dar certo ou que poderia dar errado, diriam erramos juntos, agora se você tivesse na proposta sozinha... então ficou aquela coisa... todos foram para o mesmo caminho.(D1)

Não foi imposta. "Nós vamos sentar, fazer e ver se vai funcionar. Até aonde que nós vamos poder ir". Poderia não optar pela proposta mas teria que elaborar uma outra. Então os professores optaram se amarrar com a reorientação curricular. (P4)

Observamos que a proposta de reorientação nesse momento estava regulamentada e continha bases e procedimentos que também estiveram presentes em propostas semelhantes de outros municípios, como os resultados levantados pela própria rede municipal referente ao período da Constituinte Escolar. Os entrevistados questionaram o fato de se abraçar a base freireana para toda a rede, apontando a pouca discussão interna nas escolas sobre esta escolha. Assim, conforme os entrevistados, a regulamentação da reorientação e da sistemática de implementação do projeto não contava com uma base de aceitação efetiva.

Em linhas gerais, a leitura das entrevistas evidenciou que houve um descontentamento na concepção e no início da implementação da reorientação curricular quanto a três aspectos ligados à autonomia: a obrigatoriedade da adoção da metodologia de Paulo Freire para toda a rede, por parte da SEMED; o excessivo aumento no volume de trabalho, com pouca autonomia na tomada de decisões; a desconfiança por parte de docentes, diretores e coordenadores quanto à possibilidade de criação de condições organizacionais e financeiras nas escolas para a viabilização efetiva do proposto. É o que se pode perceber nas falas de C4 e C3:

A gente tinha que fazer o que foi solicitado, a gente não tinha liberdade pra fazer diferente, era fazer aquilo lá e pronto. Foi proposta a pesquisa, aquelas falas da comunidade, transformavam aquelas falas em rede temática e através da rede temática trabalhar aqueles assuntos, aqueles conteúdos com os alunos, então a gente não tinha pra onde fugir era trabalhar aquilo lá. (C4)

Nem todos no começo aceitaram o método Paulo Freire, não deu certo ainda, o método é muito bom mas pras condições que os professores têm: sem tempo, trabalha de dois a três períodos, é muito difícil. Era uma política do governo, não foi das escolas, aí as escolas que resolveram aceitar foi assim: como a gente viu que a escola da gente tava mal e era a proposta da secretaria, do momento, então vamos estudar. (C3)

Barroso (2000) lembra que não se trata de conceder mais ou menos autonomia, mas, antes, de reconhecê-la como um valor intrínseco e a favor da aprendizagem dos alunos. Diz também que, para aumentar a autonomia das escolas, não basta regulamentar seu exercício, trata-se de criar condições pra que ela seja construída em cada unidade escolar. Segundo as entrevistas isto não ocorreu, o autor aponta como princípio o aprendizado de gerir, integrar e negociar diferentes interesses (políticos, profissionais, gestores, funcionários, pais, comunidade).

pedagógicos) porque não há autonomia da escola sem autonomia dos indivíduos. Para ele, sua concretização faz parte do processo maior de aprendizagem democrática; viabilizá-la exige investimentos, compromissos e deve traduzir-se também em benefícios para os envolvidos. Pelas entrevistas, docentes e gestores não encontraram muito apoio nesses itens (infraestrutura, trabalho condizente com a carga horária, dentre outros).

Sobre essas condições, apontam P4 e P3:

No início, quando se montou, parecia que ia ser maravilhoso. Só que depois, no decorrer da elaboração dessa proposta, a gente via que não funcionava. Percebia que aquilo ali estava assim fora do nosso contexto escolar, que não iria caber, não iria funcionar, na teoria parecia assim muito fácil mas na prática se tornava uma coisa repetitiva [...] A proposta vinha, você tinha lá bonitinha a proposta do planejamento mas quando você partia para a sala de aula você não tinha os materiais suficientes para você pôr em prática seu planejamento. A gente foi percebendo que os próprios alunos começaram a reclamar...[...] quando se elaborou essa proposta, acho que não enxergaram lá na frente, vai chegar num determinado ponto que o professor vai ter dificuldade, quem vai estar acompanhando esse professor, a coordenação da escola também não estava preparada para aquilo, direção também, as mesmas dificuldades que nós tínhamos, eles tinham também. (P4)

Quando nós começamos a estudar aquele eixo temático, aquela teia de aranha que apresentaram uma vez pra nós, uma coisa assim que era cheia de ligações? A gente viu que eles estavam perdidos, a gente tinha entrado na reorientação pensando que poderia trazer coisas novas pro currículo, só que no meio do caminho eles se perderam, não tinham mais segurança do que estavam falando, no meio do caminho se perdeu [...] Depois da fala do aluno, vinha lá tema, eixo temático, outra parte não me lembro como era chamado, aí foi ficando confuso, não houve uma clareza do que se queria. [...] Eu senti que o estudo nem terminou, não foi finalizado o estudo da reorientação pela SEMED, na verdade não houve uma implantação, uma aplicação da reorientação curricular porque nem o estudo foi terminado e não houve continuidade na reorientação. (P3)

Há relatos de diretores que indicam que, embora tenha havido esse desgaste inicial entre SEMED e escola, houve alguns facilitadores que mostram um avanço da autonomia pedagógica no momento inicial e no da implementação. É o que dizem D4 e D2:

Eu acho que a partir da hora que se abre pro debate, se abre pro estudo pra construção, isso já mostra a autonomia, porque se não tivesse espaço para que você debatesse você construísse viria algo pronto consequentemente aonde estaria a liberdade, porém a partir da hora que você traz a proposta pra comunidade escolar pra que essa comunidade crie, construa e depois aplique isso que se criou construiu e planejou eu acho que isso é a maior prova da liberdade e da autonomia. (D4)

E o que achei bonito, foi que não teve aquela imposição da SEMED. Na nossa escola teve tranquilidade de discutir, de ouvir, participar. Então foi por adesão, eu tive a oportunidade de ver que em nenhum momento teve imposição, foi por adesão, em nenhum momento eu vi alguma escola questionar. (D2)

Sobre a implementação, há uma percepção por docentes, diretores e coordenadores que, além das condições de trabalho organizacionais (manutenção da organização de espaços e tempos, dos procedimentos administrativos de controle acadêmico, dentre outros) e de infraestrutura já mencionadas, constatamos que as escolas que permaneceram no projeto tiveram dificuldades diversas em fazê-lo. O relato de C4 é expressivo:

Acho que até elas não tinham muita clareza, porque às vezes a gente perguntava... “e esse conteúdo como que eu aplico na matemática?” Elas falavam assim: “ah também não sei”, até elas também não sabiam, elas diziam “tem coisas, conteúdos que não dá pra aplicar na rede temática”. Até que chegou um momento que nós chamamos o diretor e falamos “a gente não quer mais trabalhar a rede temática”, fizemos um ofício... nós não trabalhamos nem seis meses. (C4)

Não conseguimos um quadro onde pudéssemos visualizar o número das escolas que permaneciam no projeto em 2008. No entanto, docentes de escolas que permaneceram formalmente no projeto e nas entrevistas apontam que não houve aplicação da proposta nas suas escolas. Os depoimentos de P3 e P1 vão nessa direção:

Não houve prática de reorientação mesmo, concreta não, o que houve foi uma mudança de prática pedagógica de professores individual, como um todo não aconteceu e caiu no esquecimento. (P3)

Então, por mais que todo mundo aceitou entre aspas, então um fazia o outro não fazia, outro fazia mais ou menos, outras faziam de conta que faziam era meio que obrigatório e com isso a gente sofria muito. (P1)

Sobre a avaliação do processo, segundo as entrevistas e os documentos, quando houve a constatação estatística de que 54% das escolas tinham um posicionamento favorável à continuidade do processo de Reorientação Curricular, 24% posicionavam-se contrários ao processo e 25% encontravam-se em dúvida, a SEMED permitiu que as escolas decidissem sobre a continuidade ou não no processo. Não encontramos, nem nos documentos nem nas entrevistas, a sistemática de encerramento ou da continuidade do projeto de Reorientação Curricular.



3.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EXPERIÊNCIA VIVIDA: APONTAMENTOS

Para Gramsci (1984), nas sociedades capitalistas, o Estado representa os interesses da classe política e economicamente dominante e o liberalismo é a corrente filosófica que lhe dá base, que “cimenta” ideologicamente as relações sociais estabelecidas. Ele torna “natural” o que é construído nos embates sociais, “é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado; isto é, a modificar a distribuição de renda nacional” (p. 32). Para Coutinho (2002), a questão hoje é chegar a um conceito mais amplo e universal e não só afirmar a democracia contra a antidemocracia.

Assim, como coloca Aranda (2007), é preciso perguntar, quando se fala de democracia, de qual democracia estamos falando e seu trabalho nos auxilia nesta reflexão. A autora, ao discutir sobre esse conceito, traz de Bobbio três contribuições importantes na discussão: a) seu sentido, ou seja, “a democracia como um método de governo, um conjunto de regras e de procedimentos para a formação das decisões coletivas, na qual está prevista e facilitada a ampla participação dos interessados” (p. 37); b) a distinção da democracia como “*governo do povo* para a democracia como *governo para o povo*” (p. 38), ou seja, da democracia substancial para a formal; c) a advertência de que muitas das alternativas democráticas que almejam realmente transformações sociais, ao chegar ao poder “são absorvidas pelas organizações partidárias de cunho clientelístico ou de cunho burocrático, que manipulam decisões e ideias à sua revelia, cujo entendimento equivocado adotam como sendo um procedimento democrático no sentido substantivo” (p. 38). A ideia da democracia, para Bobbio, tem como base para lidar com os antagonismos não o consenso, mas o dissenso. O único consenso deve ser sobre as regras do jogo. Aranda lembra então as palavras de Senna, para quem:

[...] a democracia [...] foi colocada na ordem do dia sem uma radical transformação do aparelho do Estado, e, o que se observa na sociedade é que esse caminho para a ‘consolidação democrática’ está sendo continuamente minado. (SENNA, 1994 p. 124, apud ARANDA, 2007, p. 94).

Partindo da ideia de que não há igualdade de participação política sem participação econômica, aceitamos aqui a concepção da democracia participativa, articulada, também, a formas representativas (BENEVIDES, 2000) e enfatizando a complexidade e a necessária vigilância no sentido de situar-se sempre na resistência para a superação “da grande política de conservação” (GRAMSCI, 1984), hoje representada pelo neoliberalismo.

As relações da democracia com a educação de forma concreta devem ser compreendidas a partir dos desdobramentos das políticas educacionais, na direção das ações educacionais que, num contexto neoliberal estão voltadas, como reforça Neves (2002, p. 64) para o fortalecimento de uma cultura empresarial. Para Dourado, quando pensamos e procuramos agir pela democratização da educação, estamos incentivando um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especialidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de afetiva participação de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 1998, p. 79).

No Brasil, a questão da democratização interna das escolas, dos sistemas de ensino bem como do acesso, permanência e conclusão da educação básica são reivindicações colocadas desde a década de 1930, pelos Pioneiros da Educação Nova. Na década de 1980, período pós-ditadura, com a ampliação das lutas democráticas, o movimento pela materialização da gestão democrática foi fortalecido, transformando-se esta de luta popular em preceito constitucional em 1988. Na década de 1990, momento de implantação das conquistas constitucionais, tivemos também a implantação das políticas neoliberais. Nestas também se previa a democracia na escola e a regulamentação dos seus mecanismos instituintes.

Diversos autores (VEIGA, 2001; MARQUES, 2011) têm apontado a ressignificação por que passaram, com a ascensão da ideologia neoliberal, categorias importantes na gestão democrática como participação (muito mais funcional que de concepção dos processos), autonomia (muito mais desresponsabilização que base de emancipação individual e social) e democracia (sem alterar os formatos organizacionais existentes). Em que pese este fato no movimento dialético da história, podemos considerar que a implantação das novas diretrizes da política educacional não está, em princípio, pré-determinada e pode tomar sentidos diferenciados dos propostos oficialmente. A experiência de Dourados aqui analisada é contra-hegemônica.

Pressupomos, portanto, que a gestão da educação concretiza-se sempre em espaços políticos marcados por negociação de conflitos, confrontos de interesses e através de práticas discursivas, onde são construídos significados simbólicos capazes, como mostra Marques (2011, p. 80), de “gerar mudanças no comportamento da comunidade escolar, em relação à gestão da escola” e, portanto, na cultura escolar. Para esta autora, os sentidos da gestão, construídos

através das práticas discursivas, têm a marca própria de cada escola, tendo em vista que ela representa uma organização, sendo, portanto, culturalmente diferente. Nesse sentido, as práticas discursivas constroem significados à gestão de cada escola, pois “mudanças nas organizações passam por uma mudança cultural e a gestão escolar democrática no Brasil seria uma prática inovadora, tendo em vista o caráter autoritário historicamente predominante na gestão das escolas públicas” (p. 80). Daí ressaltamos a importância de ouvir não apenas gestores, mas os professores, sobre a experiência vivenciada.

Como já colocado, o foco deste estudo está então no projeto orientado para a ampliação da democracia substancial num contexto local de busca da democracia participativa de forma mais abrangente do que aquela pregada pelo neoliberalismo. Situa-se numa estrutura e numa cultura organizacionais marcadas na prática de gestão pelo conflito de interesses e pela articulação de diferentes modelos – administração clássica e modelo burocrático, num contexto de ampliação do gerencialismo (CASASSUS, 1999).

As entrevistas dos professores, gestores e coordenadores apontam o conflito de interesses na implementação da proposta. Enquanto professores e coordenadores se angustiavam por não entenderem as bases teóricas da proposta, por não conseguirem trabalhar dentro da nova metodologia, a direção se preocupava com a organização dos espaços, em garantir a presença dos profissionais nos momentos de formação e em cumprir os prazos estabelecidos. Os excertos seguintes ilustram esse comportamento.

Porque até o momento de ir pra campo e fazer a pesquisa tava tranquilo, mas aí o momento que chegou e nós temos que montar um planejamento em cima desse tema pra trabalhar durante um período, então foi aí que ficou complexo o negócio, não tínhamos segurança, porque quando íamos pra sala de aula surgiam dúvidas que você não conseguia sanar. (P4)

Eu me senti muito mais responsável ainda do que os professores, porque eu me sentia como intermediária entre a SEMED e os professores, porque eu tinha que entender a proposta mais que os professores, porque o professor não entendia ele tinha que perguntar para mim, então ficava muito angustiada porque eu ia nas formações eu não entendia eu ligava eu perguntava eu li as apostilas, porque teve muito material escrito também. (C1)

Na verdade a gente trabalhava enquanto direção na construção do processo, nós enquanto gestora se esperava organizar, convocar, fazer com que todos estivessem presentes procurar incentivar a participação de todo mundo, é nós participávamos junto com todo mundo dentro da construção do projeto maior. (D4)

Meu papel era estar estabelecendo as normas, os horários, providenciar os materiais, eu participava junto com todos, participava das discussões, mesmo que eu não tivesse uma noção do todo que estava acontecendo mas eu teria que estar ali se caso houvesse algum impasse. Eu acompanhava, mas a função diretamente era da coordenação, de estar acompanhando, vendo a preparação dos materiais. (D1)

Esta fragmentação na divisão de tarefas pedagógicas e administrativo-financeiras é problemática numa estrutura reconhecidamente burocrática, autoritária e centralizadora, pois são discutíveis decisões que envolvem ampliação de custos, mas não foram previstas no orçamento anual.

O papel do professor como mero executor, não participando da concepção do processo foi outro entrave percebido através das entrevistas de P2, P4 e C1.

Acho que não ficou bem claro o objetivo daquele trabalho. [...] nós tivemos um momento onde a rede toda se reuniu para se inteirar do tema reorientação curricular, mas momentos de discussão antes de iniciar o trabalho de pesquisa de campo... acho que foi muito falho nesse aspecto, a gente não sabia ao certo o que estávamos fazendo, onde queríamos chegar, qual era o objetivo mesmo do trabalho, a gente não tinha uma noção. Na escola veio a informação que a gente seria preparado para trabalhar com isso em sala de aula. Essa informação veio através da direção e da coordenação. (P2)

E na época da reorientação foi feita uma reunião com todos os professores, direção, coordenação. E passaram pra gente que a partir de então a secretaria estaria vindo pras escolas para desenvolverem esse trabalho com a gente a respeito da reorientação curricular. Todos os professores teriam que estar desenvolvendo esse trabalho. (P4)

Eles faziam porque não tinham outra opção, eles tinham que fazer porque precisavam daquele emprego vamos dizer assim. Eles tinham que trabalhar e o trabalho deles era esse então, “tá ai vamos ter que fazer, vamos fazer”. (C1)

O processo de implementação foi percebido por alguns como impositivo, não abrindo possibilidades de discussão, colocando a SEMED numa posição impositiva e a escola numa posição de submissão, demonstrando inércia ante os acontecimentos. Os entrevistados C2, P1 e C1 demonstram ter essa percepção do processo:

Meio goela abaixo, simplesmente eles chegaram e falaram, agora vai ser assim e pronto. (C2)

Porque as coisas na educação são muito colocadas de garganta abaixo, sem ter um preparo para o professor receber, sem ter motivação. [...]. O discurso deles era que agora nós teríamos que trabalhar com a rede e pronto. (P1)

Da SEMED eles passavam pra escola o que eles queriam né, o que era essa nova política educacional que era essa reorientação curricular, essa nova linha de educação, e que a escola tinha que tá aderindo a isso aí, e preparar os professores, executar e fazer acontecer, “Olha agora a educação do município tem que ser assim, e vocês vão atuar, trabalhar e agir assim, vão trabalhar assim”. (C1)

Embora, segundo as entrevistas e nossas observações, possa ter havido certa imposição quanto ao encaminhamento na concepção da proposta por parte da SEMED, os diretores entrevistados afirmam que esta mostrou um real envolvimento na tentativa de implantação, orientando e fazendo um acompanhamento sistemático junto às escolas, tentando sanar as dificuldades e abrindo espaço para discussão. As falas de D2, D4 e D1 confirmam essa postura da SEMED:

Se a gente tinha uma dificuldade e não conseguia resolver a gente levava para a SEMED e tinha um respaldo [...] eles desciam, ouviam a coordenação e a direção sobre a necessidade de ajudar o professor na sala. (D2)

A equipe do pedagógico vinha pra escola acho que isso era interessante assim, todas as vezes que houve dificuldade, de se debater, de se discutir, aparar arestas sempre houve esse respaldo, estavam sempre presentes na escola e sempre que nós tínhamos dificuldades. (D4)

Sempre descia alguém da SEMED, tinha uma equipe muito boa lá na secretaria de educação a gente tinha a oportunidade de ter dois professores que desciam, auxiliavam a gente na formação da própria escola, a gente tirava dúvidas, eles orientavam. (D1)

Outro elemento que consideramos como potencial na construção de uma gestão democrática foi a criação do conselho de diretores, por estes não só terem percebido quão importante é a participação nos processos decisórios, quanto criado um canal para que isso acontecesse. A fala de D2 corrobora essa reflexão:

Porque foi no finalzinho que foi criado esse conselho dos diretores, dos três últimos anos para cá, nós temos sentado constantemente e a gente vê que os problemas das escolas são quase os mesmos. Naquela época se a gente tivesse um conselho diretor e tivesse levado para o secretário... naquela época faltou esse conselho diretor. (D2)

Observa-se que houve uma proposição de um projeto democrático sem que houvesse uma mudança nas estruturas governamentais, na organização das atividades docentes. Continuaram as mesmas estruturas, sendo inalteradas as relações de poder dentro e fora da escola. Os papéis foram previamente definidos: o gestor organiza, o coordenador acompanha e o professor executa, com nível de participação limitado a seu cargo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos possibilitou ampliar o olhar sobre a gestão do processo de Reorientação Curricular na rede municipal de ensino de Dourados, através das leituras realizadas, das orientações recebidas, da escuta das vozes dos sujeitos da pesquisa, do processo da própria pesquisa e da construção do conhecimento que foi sendo realizada durante todo o estudo. Nesta etapa do trabalho, em que nos aproximamos de algumas conclusões, apresentamos reflexões, questionamentos e comentários que sabemos não serem definitivos, nem totalmente conclusivos, visto que respondemos a algumas indagações, mas também vemos outras serem suscitadas ao longo da pesquisa.

O que nos instigou inicialmente a trabalhar nessa investigação foi a busca de saber quais os entraves, facilitadores e potencializadores, para a concretização da gestão democrática poderiam ser percebidos nos processos de formulação, implementação e avaliação do movimento de reorientação curricular implantado no município de Dourados nos anos de 2001 a 2008.

Quando estudamos a gestão democrática da educação em um nível microssocial, em instituições educativas ou sistemas municipais, colocamos em jogo, de um lado, os resultados esperados da participação dos diferentes segmentos em avanços democráticos e reforço da autonomia no interior e fora da vida institucional, expressada no aumento do nível de confiança do professor no fazer pedagógico e na sua consciência de autoria dos processos coletivos. De outro, o desvelamento dos processos vividos.

Em uma concepção democrática, espera-se que a gestão administrativo-pedagógica escolar se oriente no sentido da formação cidadã e da democratização do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica, tendo por fundamento a emancipação individual/social.

Pudemos perceber, por meio das entrevistas que, nem diretores, nem coordenadores e nem professores relataram ter buscado apoio efetivo nas estruturas participativas existentes no âmbito da escola, como o Conselho Escolar. Os documentos não se orientam para construir, fortalecer e ampliar lócus institucionalizados de participação. Tanto nas entrevistas como nos documentos, a estrutura organizacional, as relações de poder instituídas não estão de fato em cheque. Parece que a proposta é técnico-pedagógica, em que pese o discurso renovador. Aplica-se uma proposta pedagógica de caráter emancipatório sem olhar de frente para o modelo de gestão dominante no sistema público de ensino: misto de administração clássica, burocrática, com traços gerencialistas.

Embora houvesse inúmeras críticas à forma de condução do processo, principalmente na concepção da proposta e sua metodologia, a experiência foi bem avaliada pelas lideranças entrevistadas, com o argumento de que aumentou a “participação” da população. Mas, quando buscamos compreender mais a fundo o argumento, encontramos fortes referências à relação pessoal estabelecida como base para o encaminhamento das demandas.

Parece que esses canais estavam dissociados de projetos de mudança, de projetos de sociedade, do aprofundamento da democracia, de algo que lhes fornecesse sentido para além deles mesmos. O que as entrevistas sugerem é que é importante qualificar a participação, para ser possível, de fato, compreender os seus efeitos sobre o padrão associativo, sobre o sistema político e, principalmente, sobre a qualidade da democracia.

O saldo das experiências participativas na Secretaria parece nos indicar que, ao mesmo tempo em que se abriram espaços de participação, não se investiu neles e, principalmente, não foram tomados como itens de uma agenda para uma reforma democrática do Estado e construção da governabilidade. As experiências de democracia participativa tiveram uma convivência muito “pacífica” com uma prática de gestão extremamente conservadora no que se refere, por exemplo, à relação entre escolas e secretaria, cujo fundamento esteve ancorado numa relação de troca, forjado sobre os interesses imediatos, de curto prazo.

A participação, na gestão municipal – ao menos esta exercida no nível local, ao qual tivemos acesso por meio desta pesquisa –, assumiu um caráter estratégico, instrumental e residual sendo, portanto, incapaz de impactar a lógica de funcionamento do governo nas questões da educação, seja no que se refere ao funcionamento das estruturas burocráticas, e ao nível de controle social sobre elas, seja na relação com outras secretarias e/ou governo municipal.

A impressão que se teve, analisando as entrevistas, é que a participação foi despida de toda uma carga simbólica que, em outros momentos, permitiu relacioná-la a projetos mais amplos de transformação social. Tanto as lideranças quanto os representantes do poder público parecem lançar sobre a participação expectativas que a confinam ao campo de produção das políticas públicas, ao processo da gestão. A questão não é o tipo de reivindicações que se faz – até porque, como sabemos as reivindicações dos movimentos sociais dos anos 1970 e 1980 se voltavam também, predominantemente, às “pequenas lutas” no território –, mas o sentido que os atores emprestam a essas lutas e as expectativas que as animam.

Há uma aparente reprodução do mecanismo constatado por diversos autores no plano nacional de “desconcentração” (CASASSUS, 1999) na relação entre a Secretaria Municipal de Educação do município investigado e as escolas da rede. Não só ligada à questão financeira, mas no que diz respeito à proposta pedagógica. Na vigência de uma proposta oriunda de um governo popular, assumidamente descentralizadora e de valorização da escola, ficou a hipótese de que à escola tudo é possível, desde que não haja mudanças administrativas, políticas e financeiras não previstas, nem desvios no cumprimento do planejamento formal. Ou seja, não há autonomia, nem tutelada, nem sem tutela.

Como sabemos, as relações entre governo e sociedade são marcadas por uma enorme assimetria de recursos – organizacionais, informacionais, financeiros, educacionais, dentre outros – que limita, em muito, as possibilidades do exercício da autonomia. Nesse contexto, encontram terreno muito propício para o seu desenvolvimento e atualização os vieses não democráticos de nossa cultura política, como o clientelismo, a cooptação, a troca de favores, entre outros. Estamos aqui no terreno das “continuidades” de uma construção democrática permeada de avanços e retrocessos, num país fortemente marcado pela hierarquização das relações sociais. Nesse contexto, podemos falar de um padrão cultural não institucionalizado, mas profundamente eficaz, que tende a condicionar a prática política aos marcos das relações clientelistas e paternalistas.

Nesse sentido, a autonomia não significa ausência de relação, mas nos informa acerca da qualidade dessa relação, a forma como os atores se colocam. Falar sobre a autonomia dos movimentos do processo de reestruturação curricular no caso estudado, portanto, significa perguntar sobre a natureza dos vínculos que os movimentos são capazes de estabelecer com os demais atores do sistema político, significa perguntar até que ponto eles são capazes, nessa relação, de escolher os seus interlocutores em função das suas agendas,

de defender seus interesses, de definir os objetivos da interação, e até que ponto eles pautam ou são pautados.

Na experiência estudada, os dados nos mostram que se tem um modelo oficialmente enunciado que aponta para um processo de gestão assentada em pressupostos que favorecem as ações democráticas, tanto no que diz respeito à Secretaria, quanto às Unidades escolares; mas, simultaneamente, as entrevistas revelam que há fortes resquícios de modelos de uma administração centralizadora manifestando-se através de ações, regulando a organização e o funcionamento das ações pedagógicas, representando um exercício de poder hierarquizado, que distanciam o vivido da desejada ampliação da participação e do reforço da autonomia.

Alguns entraves nos parecem relevantes: o primeiro consiste na permanência de uma cultura política centralizada que ainda se sobressai nas ações, mesmo numa proposta emancipatória como a reorientação curricular via tema gerador. Ignora-se que a construção de uma gestão democrática depende da educação política dos próprios educadores, que só se dará no exercício de práticas democráticas e não apenas em belos e bem elaborados textos. O segundo condicionante consiste nos falseamentos dos princípios da autonomia e da participação nos processos de elaboração e implantação da proposta, pois não houve, segundo os entrevistados, uma participação efetiva dos educadores no momento de concepção da proposta, impossibilitando a construção da noção de pertencimento necessária para o comprometimento. Isso impediu a autonomia da comunidade escolar, não propiciando condições para que os educadores pudessem ser autores e transformadores dentro do processo de mudança proposto.

O fato de a administração ter proposto uma gestão participativa não significou a concretização de uma gestão democrática, visto que o tipo de participação caracterizada pelos entrevistados não direciona e nem constitui ação democrática. Motta (2003) aponta que precisamos ser criativos e experimentar novos formatos organizacionais se quisermos viabilizar propostas emancipatórias. Portanto, não basta apresentar uma proposta de bases democráticas, é necessária a desconstrução gradativa de heranças centralizadoras e antiparticipativas, e isso depende também de um processo histórico ainda em construção.

Buscar entender a democracia e as concepções que a sustentam não é fácil, mas é preciso, uma vez que não se encontrou até o momento um conceito unívoco que seja capaz de dar conta de toda a sua essência. E é por isso que se faz necessário buscar mais e mais subsídios teóricos, aliados às práticas

políticas, antagônicas às formas de gestão assistidas, tuteladas e controladas por organismos, cujos objetivos se fundam em projetos neoliberais de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Mas, no momento, considera-se suficiente perceber que a concepção de democracia tem relação com o momento histórico que a produz. Assim, será possível observar a articulação da gestão democrática da educação em processo com a concepção de democracia que lhe dá sustentação.

Sem dúvida, a ampliação gradativa dos estudos na academia referentes à dimensão mais local, na sua interdependência com o estadual e o federal é que darão bases, subsídios para aprofundamentos do estudo ora proposto, podendo subsidiar a formulação das políticas públicas de educação e, como resultado, oferecer leituras mais avançadas e diversas referentes à gestão dos processos educacionais de Dourados.

Finalizando, observamos que a reflexão sobre as entrevistas, documentos e observações iniciais nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação levantou inúmeros pontos que mereceriam estudos mais aprofundados dentro da temática geral das políticas municipais e da gestão de processos de reorientação curricular. Um deles refere-se a uma maior aproximação com as dificuldades encontradas pelos professores no momento de recriação da sua prática e do projeto escolar, ou seja, quando da transformação dos tradicionais conteúdos escolares à luz dos temas geradores, considerando-se as peculiaridades locais. Outro ponto interessante é a questão das relações entre o novo e velho currículo. Há relações? O que é inovar em termos curriculares?

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da avaliação? **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 8, 2002.

APPLE, Michael. **Educando à direita**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A constituinte Escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001): uma proposta de gestão democrática**. Dissertação (Mestrado)–UFMS, Campo Grande, MS, 2004.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI**. Tese (Doutorado)–UFMS, Campo Grande, 2009.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; SENNA, Ester. A Constituinte Escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): acertos e desacertos com a democracia. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 20, dez. 2005. (Série Estudos).

ARANDA, Maria Alice de Miranda; SENNA, Ester. A gestão democrática da educação: mas qual democracia? **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v.1, n. 1, p.87-100, 2007.

ARECO, Sabrina Miranda. Escola guaicuru: entre o neoliberalismo e a proposta alternativa de educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NOSSO TEMPO, 5., **Anais...** Uberlândia, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã: políticas e práticas**. Disponível em: <www.amped.org.br/reunioes/23/textos/te13b.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BARBOZA, Edir Neves. **A constituinte Escolar em Dourados (2000-2004): Um movimento em busca da democratização da escola pública**. Dissertação (Mestrado)–UFMS, Campo Grande, MS, 2007.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

BEZERRA, José. O conceito de Educação ao longo da vida: uma proposta neoliberal para atender as necessidades do século XXI. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA 3., Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009, PUC-PR.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB. 4. ed. Brasília, 2007.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os educadores devem saber**. Brasília: UNESCO, 2003.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da Gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.) **Pontos e Contrapontos da política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CASTRO, Maria Céres Pinheiro Spinola. **Escola plural: a função de uma utopia**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/outrtext.htm>>. Acesso em: 18 maio 2011.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, Romualdo P. (Orgs.) **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARLOT, Bernad. El enfoque cualitativo en las políticas educativas. **Perfiles Educativos**, v. 63, p. 1-4, enero/marzo 1994. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/>

[ArtPdfRed.jsp?iCve=13206308](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206308)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização financeira: gênese: custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sergio (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/ PUC SP/ Ação educativa, 1990.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão de Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-947, out. 2007.

DOURADOS. **Relato de experiência: Reorientação Curricular**. Regime de Colaboração, Conselho Estadual de Educação. 2004.

DOURADOS. **Caderno Temático 1**. Educação para transformação social. Dourados, nov. 2002a.

DOURADOS. **Caderno Temático 2**. Educação: respeito às diferenças. Dourados, nov. 2002b.

DOURADOS. **Caderno Temático 3**. Políticas públicas. Valorização e financiamento da Educação. Dourados, nov. 2002c.

DOURADOS. **Caderno Temático 4**. Educação: Relações Humanas e Sociais. Dourados, nov. 2002d.

DOURADOS. **Caderno Temático 5**. Formação Continuada. Dourados, nov. 2002e.

DOURADOS. **Caderno Temático 6**. Currículo e avaliação participativa: ensino-aprendizagem a partir da realidade. Dourados, nov. 2002f.

DOURADOS. **Caderno Temático 7**. Infra Estrutura e organização do espaço escolar. Dourados, nov. 2002g.

DOURADOS. **Caderno Temático 8**. Gestão e Autonomia. Dourados, nov. 2002h.

DOURADOS. **Constituinte escolar 1º momento**. Dourados, 2002i.

DOURADOS. **Constituinte escolar 2º momento**. Dourados, 2002j.

DOURADOS. **Constituinte escolar 3º momento**. Dourados, 2002l.

DOURADOS. **Constituinte escolar 4º momento**. Dourados, 2002m.

DOURADOS. **Plano Municipal de Educação de Dourados: princípios e diretrizes**. Dourados, nov. 2002n.

DOURADOS. **Programa de governo para Dourados**. Coligação Movimento Vida Nova, Dourados. Dourados, jul. 2000.

DOURADOS. **Programa de governo: porque é preciso seguir em frente**. Coligação Dourados no Rumo Certo. Dourados, 2004.

DOURADOS. **Quadro situacional das escolas com relação à reorientação curricular**. Dourados, 2005.

DUARTE, Adriana. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980, 1990. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria;

NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marilei de Lopes dos (Orgs). **Reformas Educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 161-185.

ESCUADERO, J. M.; GONZALEZ, M. **Profesores e escuela**. Madrid: Ed. Pedagógicas, 1994.

FARO, Gleice do Nascimento. **Escola Cabana**: Refletindo a Educação no Município de Belém. 2001. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/ESCOLA_CABANA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Currículo e emancipação**: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. Tese (Doutorado)–PUC/SP, São Paulo, 2008.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão educacional: A experiência de Dourados/ MS (2001 a 2003). In: GIL, Juca (Org.) **Educação Municipal**: experiência de políticas democráticas. Ubatuba, SP: Estação Palavra, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Angelo. S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FICHMAN, G; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação brasileira. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Políticas educacionais**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projeto de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: UNESP. **Cadernos de Formação- Legislação Educacional**. v. 1. São Paulo: UNESP, 2005. p. 93-130.

GADOTTI, Moacir. A pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização no Brasil. In: SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA. San José, 2001.

GADOTTI, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO CEAP**, 5., Salvador, 2003.

- GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1-2, 1997.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anotações teóricas sobre o Estado e características patrimonialistas do Estado Brasileiro. Caxambu, **Reunião Anual da ANPED**, GT-05, [20--].
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello. **Mato Grosso do Sul: Aspectos Históricos e Geográficos**. Dourados, MS: L. GRESSLER, 2005.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educação e pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 11-29, 2000.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e de mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, v. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Belo Horizonte: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Alternativa, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos; TOSHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. S. Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Márcio Jovan Cancrelo de. Neoliberalismo e Educação. **Studia Diversa**, v. 1, n. 1, out. 2007.
- LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: AMIL, 2003.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/.../gd_concepcoes_vivencias.pdf>. Acesso em: dez. 2011.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A/ANPAE, 2002.

MARQUES, Luciane Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: avaliação, política pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./ dez. 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. In: **REUNIÃO DA ANPED**. 23. GT 05. Caxambu, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 27 fev. 2009.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FAE/UNICAMP, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, ago. 2003.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000: Nova divisão de trabalho na educação**. S. Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela Souza (Orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. S. Paulo: Cortez Editora, 2006.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira de. A gestão da escola e o absenteísmo docente. **Educação e Fronteiras**, FAED/UFGD, v. 1, p. 59-71, jan./jul. 2007.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira de. A escolha de dirigentes escolares como mecanismo instituinte da gestão democrática: estudo de caso. **Anais da XXV Reunião Anual da ANPED**, GT 05. Caxambu, 2002.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira de. Práticas clientelísticas e gestão democrática na instituição escolar: a difícil travessia. **RBPAAE**, v. 18, n. 1, p. 53-66, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira de; SILVA, Nilson R. G. Autonomia e gestão democrática. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA Junior, W. M. (Orgs.) **Gestores: Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Educacional: Uma Introdução Crítica**. S. Paulo: Cortez, 1986.

- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PRZYLEPA, Mariclei; LIMA, Paulo Gomes. Pesquisa exploratória das políticas curriculares em Dourados-MS no período de 1997 a 2005: recorrências e perspectivas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 6, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: jul. 2011.
- REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; WÜRDIG, Rogério Costa. Escola cidadã e políticas públicas para a cidade educadora: desafios para repensar a vida em nossas cidades desde a perspectiva da infância. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**, a. 1, n. 1, jul. 2005.
- RICHIT, Adriana. Avaliação da educação e formação continuada docente: horizontes e contradições nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2010.
- RODRIGUES, Neidson. **A escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas Públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Gestão e Políticas de Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- SANTOS, Luciola Licínio de C. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona da Educação**, Lisboa, n. 6, Lisboa, p. 81-92, 2005.
- SHIMAMOTO, Simone Vieira De Melo. **Gestão escolar democrática: Discursos de transformação ou conservação?** 2011. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa; SAUL, Ana Maria. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicas**, v. 90, n. 224, 2009.
- SILVA, Luzimar Barbalha. Formação docente: a difícil tarefa de articular Teoria e prática no campo curricular. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.) **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber livro, 2007.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Políticas educacionais no contexto dos governos Lula (2003-2010): Elementos para análise, apontamentos para novos estudos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação** em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 122-138. (Coleção ANPED Sudeste 2011, livro 3). Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

SILVA, Rita de Cássia Melém. **A construção social do conhecimento: a reorientação curricular via tema gerador na escola cabana em Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUSA, Luiz Carlos Marques. **Entre a outorga e construção: o Movimento da Autonomia escolar no cenário educacional de Pernambuco**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2954--Int.pdf>>. Acesso em: jan. 2012.

SOUZA, João Francisco. O Currículo e a Cultura: a construção das identidades. O papel da educação na construção de um novo país. **Revista Educação Cidadã**, Caxias do Sul, 2000.

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

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro, 2010. p. 9-61.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados/ANPAE, 2002.

TRINDADE, Elaine Freitas Ramo. **A trajetória legal dos mecanismos de gestão democrática no Estado de São Paulo: os caminhos percorridos**. Dissertação (Mestrado)–UNESP, Marília, SP, 2009.

VASCONCELOS, Sonia Solange Ferreira. **A(s) Política (s) para a Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Dourados/ Mato Grosso do Sul (1997- 2004)**. Dissertação (Mestrado)–UFMS, Campo Grande, MS, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria de. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O estado da arte em políticas e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Editores associados, 2001.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0004.pdf>>. Acesso em: dez. 2011.