

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

A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO  
DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
EM SÃO LEOPOLDO:  
DO REAL AO POSSÍVEL E VIÁVEL

Dissertação de Mestrado

Lucrécia Raquel Fuhrmann

Porto Alegre, 2004

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

A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO  
DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
EM SÃO LEOPOLDO:  
DO REAL AO POSSÍVEL E VIÁVEL

Lucrécia Raquel Fuhrmann

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Marie Jane Soares  
Carvalho

Porto Alegre  
2004

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

F983p Fuhrmann, Lucrécia Raquel

A participação no processo de municipalização da educação em São Leopoldo: do real ao possível e viável / Lucrécia Raquel Furhmann. Porto Alegre: UFRGS, 2004.  
f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Carvalho, Marie Jane Soares, orient.

1. Municipalização do ensino – Ensino fundamental – São Leopoldo. 2. Projeto pedagógico – Política educacional – Ensino público municipal. 3. Participação – Comunidade escolar – Ensino fundamental. I. Carvalho, Marie Jane Soares, orient.

CDU – 373.3:352(816.52-São Leopoldo)

---

Bibliotecária: Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB-10/939

Ao queridos Alexandre, Isabela, Carolina e Henrique.  
Com amor.

Diversas da dos trens  
É a viagem que fazem os rios;  
Convivem com as coisas  
Entre as quais vão fluindo;  
Demoram nos remansos  
Para descansar e dormir;  
Convivem com a gente  
Sem se apressar em fugir.

*João Cabral de Melo Neto*

A boa escrita imita a arte das boas lavadeiras de roupa.  
Carece de bater na pedra e enxugar o pano uma, duas, três  
vezes, até levá-la ao varal quase sem água. Escrever é  
secar ao sol. *Graciliano Ramos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Não estamos isolados, no mundo. O produto de nossas ações, como esta dissertação, é o resultado de uma soma de esforços para viabilizá-lo. Por esse motivo, gostaria de expressar meus agradecimentos a:

Deus, por ter sido meu Castelo Forte, meu refúgio e fortaleza, meu socorro sempre presente.

Professora Doutora Marie Jane Soares Carvalho, pela competente orientação e apoio, e pelo respeito ao meu espaço e ritmo de aprendizagem.

Banca Examinadora desta dissertação, nas pessoas do Prof. Dr. Euclides Redin, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nalú Farenzena e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni, pela disponibilidade em dedicar uma fração do seu tempo exclusivamente a mim e ao meu trabalho.

Alexandre Kirst Fuhrmann, meu marido, por sempre ter acreditado na realização deste trabalho, e por não ter medido esforços para me auxiliar nesta caminhada.

Isabela, Carolina e Henrique, meus filhos, por serem carinhosos, sensíveis, compreensivos e pacientes nas minhas muitas ausências.

Curt e Lígia Albrecht, meus pais, por terem desde cedo me orientado e ensinado a questionar e a ir em busca de meus objetivos.

Candace Luciana, Pedro Moisés, Lucas André, Dâmaris Cristina, Pérside Priscila, Esdras Filipe, Paulo Samuel e Tiago José, meus irmãos, pela alegria de seu convívio e pelo exercício constante de paciência e humildade. Especialmente ao Lucas, pela indispensável ajuda técnica nesta dissertação.

Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, por permitir a realização de parte dessa pesquisa em escolas sob sua jurisdição.

Comunidades escolares das duas escolas em que pesquisei, que possibilitaram a entrada em seu meio, especialmente às pessoas que me concederam as entrevistas, e às diretoras, Maria Helena Tronquini Schein e Roberta Brito Costa, pela abertura e acolhida à pesquisa.

Nadie Christina Ferreira Machado, Silvania Dellamora, Mauro Meireles, Juliana Brandão Machado e Tatiana da Rosa da Silva, meus colegas do grupo de orientação, pelas trocas, diálogos, incentivos e companhia.

Escolas onde trabalhei e aos colegas, pelos constantes desafios profissionais. Em especial, Márcia Cristina Gomes da Silva, pelo carinho de sua amizade.

Meus alunos e ex-alunos, incentivadores constantes na busca pelo conhecimento e aprimoramento das práticas.

Bernadete Pedro Fernandes, pela tranquilidade com que pude cursar o mestrado.

Professor João Carlos Alves Rodrigues, pela disponibilidade em me atender e pelo seu precioso material que me pôs em mãos.

Ângela Aliatti e Joana Flávia Scherer, pela disponibilidade em me atender.

## SUMÁRIO

<b>Lista de Abreviaturas</b>	<b>10</b>
<b>Lista de Quadros</b>	<b>11</b>
<b>Lista de Tabelas</b>	<b>11</b>
<b>RESUMO</b>	<b>14</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>1. DAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE TRILHAR UM CAMINHO – Considerações sobre como surgiu a pesquisa</b>	<b>24</b>
<b>2. DA INVENÇÃO DAS TRILHAS PARA UMA INTERROGAÇÃO - Exposição do material coletado e das opções consideradas ao longo da pesquisa</b>	<b>33</b>
<b>2.1. Preliminares</b>	<b>33</b>
<b>2.2. Materiais coletados</b>	<b>34</b>
<b>2.2.1. Os relatos de observações</b>	<b>34</b>
<b>2.2.2. As entrevistas</b>	<b>35</b>
<b>2.2.3. Os documentos fornecidos pelas escolas</b>	<b>37</b>
<b>2.2.4. Os documentos fornecidos por uma das pessoas entrevistadas</b>	<b>39</b>
<b>2.2.5. Dados coletados em sites oficiais</b>	<b>40</b>
<b>2.3. Exposição da metodologia utilizada</b>	<b>40</b>
<b>2.4.1. A Escola 01</b>	<b>46</b>
<b>2.4.2. A Escola 02</b>	<b>51</b>
<b>2.5. Os limites da pesquisa</b>	<b>58</b>
<b>3. DE COMO SE PERCORRE UMA TRILHA – A abordagem metodológica</b>	<b>62</b>
<b>3.1. A hipótese dos discursos</b>	<b>63</b>
<b>3.2. Participação</b>	<b>64</b>
<b>3.3. Ampliação</b>	<b>75</b>
<b>3.3.1. Ampliação da oferta de vagas em São Leopoldo – o início.</b>	<b>91</b>
<b>3.3.2. Questões (difíceis) da ampliação</b>	<b>95</b>
<b>3.3. Uma visão de um processo decisório quanto à ampliação</b>	<b>100</b>
<b>3.4. (Falta de) Comunicação</b>	<b>102</b>
<b>3.5. Comunidade Escolar</b>	<b>105</b>

<b>3.6. Financiamento</b>	<b>110</b>
<b>3.7. Os documentos</b>	<b>116</b>
<b>3.7.1 O Regimento Escolar - RE</b>	<b>116</b>
<b>3.7.2. Planos escolares</b>	<b>119</b>
<b>4. DA INVENÇÃO DAS TRILHAS AOS INVENTORES DE TRILHAS – A abordagem teórica.</b>	<b>125</b>
<b>4.1. Antes de percorrer a trilha</b>	<b>125</b>
<b>4.2. No percurso da trilha</b>	<b>129</b>
<b>4.2.1. Descentralização e municipalização</b>	<b>131</b>
<b>4.2.2. Gestão democrática do ensino público</b>	<b>137</b>
<b>4.2.3. Autonomia</b>	<b>139</b>
<b>4.2.4. Autonomia, participação da comunidade e gestão democrática.</b>	<b>141</b>
<b>4.2.5. Comunidade escolar</b>	<b>147</b>
<b>4.2.6. Participação</b>	<b>148</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>159</b>
<b>ANEXOS (ROTEIROS, MAPAS PARA A TRILHA)</b>	<b>163</b>
<b>1. Mapas conceituais</b>	<b>163</b>
<b>1.1. Primeiro mapa conceitual</b>	<b>165</b>
<b>1.2 Segundo mapa conceitual</b>	<b>167</b>
<b>1.3. Terceiro mapa conceitual</b>	<b>168</b>
<b>1.4. Quarto mapa conceitual</b>	<b>169</b>
<b>1.5. Quinto mapa conceitual</b>	<b>170</b>
<b>2. Plano de Análise</b>	<b>171</b>
<b>3. O Vê Epistemológico de Gowin</b>	<b>172</b>
<b>4. Autorizações</b>	<b>173</b>
<b>5. Protocolo de Entrevista</b>	<b>175</b>

## **Lista de Abreviaturas**

AMB – Associação de Moradores de Bairro  
ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais em Administração da Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
BID – Banco Mundial  
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CEED/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
CF – Constituição Federal  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.  
2ª DE - 2ª Delegacia de Educação – São Leopoldo  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa.  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RE – Regimento Escolar  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de São Leopoldo.  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UnB – Universidade de Brasília  
UNDIME – União Nacional dos Secretários Municipais de Educação

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – A Participação dos pais na comunidade/escola _____	61
Quadro 2 – O que é participação? _____	63
Quadro 3 – Situações vivenciadas, possibilitadas de participação. _____	66
Quadro 4 – Ampliação _____	85
Quadro 5 – Questões de ampliação e comunicação _____	93
Quadro 6 – Financiamento _____	107

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Escolas da rede municipal de São Leopoldo por modalidade de atendimento _____	59
Tabela 2 – Comparativa do número de alunos do Ensino Fundamental, Em São Leopoldo, por dependência administrativa (1996-2003) _____	79
Tabela 3 – Taxa de atendimento da população de 7 a 14 anos, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa (2000) _____	80
Tabela 4 – Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa (2000) _____	81
Tabela 5 – Taxa de atendimento da população de 15 a 19 anos, no Município de São Leopoldo, por dependência Administrativa (2000) _____	81
Tabela 6 - Taxa de escolarização da população de 15 a 19 anos, no Ensino Médio, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa (2000) _____	82
Tabela 7 - Taxa de atendimento da população de 4 a 6 anos, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa (2000) _____	84

Tabela 8 - Taxa de escolarização da população de 4 a 6 anos, no município de São Leopoldo, na por dependência administrativa Educação Infantil (2000) \_\_\_\_\_ 84

Movimentos (sociais) são semelhantes às ondas do mar.

Vão e vêm.

Às vezes, são apenas pequenas ondas, que simplesmente se quebram.

Às vezes, o refluxo é grande e faz com que a onda venha e atinja pontos maiores.

Às vezes, as ondas ultrapassam o limite da praia.

Às vezes, uma seqüência de pequenas ondas faz com que o mar se recolha, preparando uma onda maior, que atinja outros domínios, além daqueles que vinha atingindo.

No mar, por todas as suas características, o movimento é mais rápido, regular e constante.

*Lucrecia Raquel Fuhrmann*  
*Junho/2004*

## **RESUMO**

Participação é uma palavra que cada vez mais aparece na ordem do dia para muitas instituições e pessoas. Acreditando que participação implica envolvimento na tomada de decisões e não apenas na execução de idéias que outros, alheios ao que está acontecendo no interior de uma instituição (ou movimento) querem impor, busco elementos que apontem para o que seria a participação efetiva da comunidade escolar nas questões que lhe dizem respeito, particularmente, a da ampliação da oferta de ensino fundamental em escolas municipais. A partir de um estudo de caso em escolas públicas municipais de ensino fundamental em um município gaúcho (que está no processo de ampliação do ensino fundamental, através da oferta das séries finais deste nível de ensino), analiso como se deu a implantação dessa política no município, no sentido de procurar conhecer quais os processos e pessoas pelos quais passaram a decisão de ampliar primeiramente algumas escolas, e porque essas e não outras. A pesquisa apontou que as famílias, quando chamadas à escola, comparecem e que a escola sente-se responsável pela promoção da participação. Além disso, que a ampliação das escolas ocorreu por iniciativa da administração municipal para atender às demandas trazidas pela comunidade, sendo essa sua forma elementar de participação, que implica em mudança nas relações de poder, bem como a necessidade de reconhecimento do outro, mostrando que há, nesse caso, relação com a alteridade. Outros prováveis conceitos implicados são os de autonomia, comunicação e comunidade. Considerei difícil mensurar a participação, uma vez que esta é um aspecto subjetivo, bastante ligado ao temperamento das pessoas, e a outros fatores, chamados de inibidores da participação. O que significaria participação na educação, inserida em uma sociedade como a atual sociedade brasileira, que traz consigo um longo de tempo de centralização de poderes, quer seja pela dominação dos impérios a que esteve

subjugada, quer seja pela ditadura, quer seja pelas leis atuais de mercado? E reduzindo mais o campo, trazendo-o para a escola, de que forma se poderia medir/apurar/avaliar a participação, que é tão subjetiva? Mesmo que não formalmente formuladas essas questões acompanham a investigação que faço, uma vez que, num mundo globalizado, no qual estamos todos em interdependência, somos chamados a todo o momento a participar.

## **ABSTRACT**

Participation is a word that appears every day more in the schedule of many institutions and persons. Believing that participating implies involvement in taking decisions, and not only fulfilling ideas that other people, outsiders from what is happening inside a institution (or movement), want to impose, I search, elements that point to what would be the effective participation of the school community in the issues that are of their concern, specifically, the enlargement of offering of elementary school in municipal schools. Starting from a case study in elementary public schools of a Municipality in Rio Grande do Sul (that is in the process of increasing the elementary schools, through offering the last grades of this level of teaching), I analyze how the implantation of this policy came to happen in this municipality, in a way to know which were the processes and persons through which came the decision of to enlarge at first some schools, and why these and not others. The research pointed that families, when the school called them, assist and the school sense responsible for the promotion of participation. Besides, the enlargement of the scholls befall by municipality administration initiative to resolve the demand of comunnity, in their elementary form of participation, that implies changes in the power relationships, as well as the need of acknowledging the other, showing that it is, in this case, related to the neighbor. Other concepts probable involved are autonomy, communication and community. I considered difficult to measure the participation, once it is a subjective feature, closely related to the temperament of people, and to other features, so called restrainers of participation. What participation in education would mean, inserted in a society such as the present Brazilian society, that brings with itself a long time of power centralization, whether by domination by emperors to which were submitted, by dictatorship, or by the present market laws? And reducing more the field, bringing it to the school, which is

the way one could measure/check/evaluate the participation, that is so subjective? Even not formally formulated, these questions come along with the investigation that I make, once that, in a globalized world, in which we are in interdependence, we are called every moment to participate.

## INTRODUÇÃO

“A educação tem funções a cumprir, só que estas ficaram desestabilizadas por mudanças políticas, sociais e culturais que estão acontecendo”. (SACRISTÁN, 1999, p.12).

Frases e expressões do tipo ‘no meu tempo’, ‘na minha época’ estão perdendo seu poder de marcar a perplexidade devido à velocidade das transformações pelas quais a sociedade atual passa. Não dá tempo para se espantar, porque para isso precisamos parar. O tempo, porém, não pára.

Penso que a frase de Sacristán, acima, resume muito bem a situação que vivemos na atualidade. Estamos num período de mudanças e estas significam que o que tínhamos por modelo, ou padrão, não se aplica mais. Deve-se, portanto, procurar algo que possa ser posto em seu lugar. Nessa perspectiva, cada vez mais a participação tem sido posta na ordem do dia. Desde programações de televisão até aspectos dos orçamentos das cidades, muitas são as situações para as quais as pessoas são chamadas a dar sua contribuição, através da participação.

E ela, a participação, é inerente à natureza humana, porque possui duas bases, a afetiva e a sentimental. Sentimos prazer em fazer as coisas com os outros e fazê-las dessa forma é mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinhos (BORDENAVE, 1983).

Assim, a participação nos processos educacionais pode ser uma das formas de contribuição dos indivíduos para a melhoria da qualidade educacional das escolas.

A participação é uma possibilidade que a descentralização traz como caminho para a conquista da tão desejada autonomia do cidadão. Em especial num país, como o Brasil, que viveu um longo período de centralização de poder, marcado por exploração, escravidão, ditaduras. O advento da Constituição Federal de 1988 trouxe novos ares para o cenário nacional, com a possibilidade de descentralização do poder e o reconhecimento do município como ente federado autônomo (JOVCHELOVITCH, 1998). No decorrer desta dissertação, trabalho com o conceito de descentralização como maior poder local, traduzido numa transparência maior da “coisa pública”, maior controle social e democratização nas relações entre a administração municipal e as escolas da rede pública sob sua responsabilidade.

Essa possibilidade de descentralização para níveis municipais de serviços que se encontravam centralizados nos governos federais e estaduais, chamada de municipalização, também se refletiu na educação.

No Rio Grande do Sul, apesar da Constituição de 88 ampliar as possibilidades municipais, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 corporificá-la, com o auxílio da indução à municipalização da Lei 9424/96, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (FUNDEF), MARTINS (2001) apresenta os dados a seguir, que dão conta de que municipalização já vinha ocorrendo desde 1914, quando em Arroio Grande e Alegrete, foi criado um órgão local para tratar das ações educativas, seguidos por Garibaldi e Nova Prata, em 1929. Na década de 50, já eram 21 municípios que haviam aderido ao processo, tal a sua velocidade. Os Conselhos Escolares Municipais, projeto pioneiro em nível nacional, foram criados em 1954.

A Lei Federal 5692/71 amplia a gerência do município, pois previa a elaboração de uma legislação estadual que definisse as responsabilidades do estado e dos municípios que incluísse “... progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais” (art. 58, parágrafo único). Nos anos seguintes, a criação do Plano Operativo do Ensino Municipal, voltado para o ensino rural (POEM-1973), do Programa de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (PROMUNICÍPIO-1976), Programa de Municipalização do Ensino (PRODEME-1981) mostram o processo de comprometimento dos municípios com a educação, e o retraimento do Estado. Com todas essas medidas, os municípios gaúchos tiveram aumentada sua participação na oferta do ensino fundamental, porém a municipalização não se estabeleceu, permanecendo o regime de colaboração entre estado e municípios na oferta dessa modalidade de ensino ( FARENZENA, LUCE, PERONI, 2002).

A Nucleação das Escolas<sup>1</sup>, em 1992, marca um importante avanço nesse processo, que, em 1996, vê acelerado pela Secretaria Estadual de Educação com apoio da Federação das Associações de Municípios do Estado do Rio Grande do Sul (FAMURS), o processo de transferência de matrículas do ensino fundamental para os municípios<sup>2</sup>. E, nesse mesmo ano, como já foi dito, a LDB 9394/95 e o FUNDEF (aquela responsabilizando os entes

---

<sup>1</sup> Desativação de unidades escolares sem infra-estrutura adequada ou número reduzido de alunos através da concentração de grupos de escolas em um único estabelecimento de ensino. (MARTINS, 2001).

<sup>2</sup> Esse foi um período de crescimento mais elevado na rede estadual, fazendo com que a política resultasse no inverso do que havia sido proposto, isto é, na estadualização.

responsáveis pelos níveis de ensino e este destinando os recursos<sup>3</sup>), terminam por consolidar, por assim dizer o processo, com uma ‘indução’ à municipalização.

Com esse breve histórico, pretendo situar em que momento nos encontramos ao falar de participação no processo de municipalização da Educação em São Leopoldo. Dessa forma, o objetivo deste estudo é investigar quais são os processos e sujeitos pelos quais passam a expansão, ou não, das escolas da rede municipal de ensino nesse município, no que tange à ampliação da oferta de ensino nas séries finais, isto é 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, buscando fazer uma análise do processo que ocorreu naquele município, apontando o que está, ou não, acontecendo quanto à questão. O estudo funciona como uma espécie de *feedback*, após três anos do início do processo na rede.

Para dar conta do processo de sistematização dos dados, analiso o discurso na linguagem do sujeito, obtido através de um estudo de caso em duas escolas da rede municipal de ensino leopoldense, nas quais fiz observações, registros e entrevistas, no período de agosto de 2003 a meados de março de 2004. Além disso, fiz uma análise de documentos obtidos durante as observações nas escolas e em entrevista. Muito de meu conhecimento e experiência na rede municipal foi aproveitado, uma vez que atuo na mesma há doze anos.

A investigação levou à produção desta dissertação, que se divide em quatro capítulos. No primeiro, intitulado **Das múltiplas possibilidades de trilhar um caminho**, exponho o que me motivou a pesquisar esse tema nesse município. A seguir, no segundo capítulo, **Da invenção das trilhas para uma interrogação**, faço uma exposição do método utilizado,

---

<sup>3</sup> Esses recursos que o FUNDEF prevê, provenientes do ICMS, FPE, FPM e IPI, decorrem de verbas já previstas antes de sua criação, não criando novas fontes de recursos; apenas redistribui os que já existem, adotando como critério o número de alunos.

descrevendo os dados que coletei, bem como os locais em que pesquisei, apontando os limites desta pesquisa. No terceiro capítulo, **De como se percorre uma trilha**, discorro sobre os dados, mostrando a maneira como os analisei e o que eles trouxeram de informações sobre o objeto de estudo. Finalmente, no quarto capítulo, **Da invenção das trilhas aos inventores de trilhas**, apresento o resultado de um esforço de produção teórica sobre os conceitos que considero fundamentais, os quais - penso - trouxeram luz para que o meu caminho ficasse mais fácil e mais familiar.

Avalio a bibliografia como guias de viagem, pois a função destes, quando estamos no caminho, é nos apontar quais os melhores lugares para se ver, em quais parar para nos abastecermos, quais os atalhos e desvios que possibilitam que a caminhada seja plena de êxito.

Os anexos foram tidos como roteiros, mapas para percorrer o caminho, a fim de ficar mais fácil perceber por onde trilhar.

A origem da idéia de assim nomear os capítulos surgiu a partir da análise dos dados de uma entrevista, quando a pessoa entrevistada, na Escola 01 disse, sobre a ampliação das escolas municipais para atenderem as séries finais que *“é uma colheita de alguma coisa que se plantou, de uma caminhada”* e *“eu acho que é um caminho para o futuro”*<sup>4</sup>.

Essa palavra, caminhada, que estava bastante presente na fala dessa pessoa, acabou por me chamar a atenção para a minha trajetória no mestrado e na investigação, análise dos dados e escrita da dissertação. Percebi que foi uma longa caminhada, após a qual procurei produzir

---

<sup>4</sup> As duas falas são da entrevista 01, formal gravada, DC 15/10/03.

um trabalho sério, honesto, não comprometido com nada além das minhas idéias, de meus princípios e daquilo em que acredito: na escola pública gratuita e de qualidade.

## **1. DAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE TRILHAR UM CAMINHO –**

### **Considerações sobre como surgiu a pesquisa**

BOGDAN e BIKLEN (1999) dizem que uma pesquisa pode nascer, inclusive, da biografia de uma pessoa. E de certa forma foi como esta nasceu. Desde há muito tempo que as questões de participação têm me inquietado, a ponto de me fazerem buscar respostas.

Sou professora da rede pública municipal de São Leopoldo desde 1992. Neste intervalo de tempo, exerci as mais variadas funções dentro de uma escola, que incluem secretaria, biblioteca, hora do conto, professora substituta, trabalho com classe de apoio, supervisão, direção, além de ter lecionado de 1ª a 3ª, e nas 6ª e 8ª séries. Além da rede municipal, atuei na rede estadual do Rio Grande do Sul - com classes de 4ª série - e na rede particular - com classes de 5ª e 6ª séries - o que me permite dizer que lecionei para praticamente todas as séries do ensino fundamental. Minha experiência inclui alguns meses de trabalho com a educação infantil, numa escola privada.

Minha trajetória profissional sempre incluiu, de uma forma ou de outra, o trabalho de perto com questões educacionais, pois antes de lecionar, trabalhei no sindicato dos professores estaduais do Rio Grande do Sul - CPERS/Sindicato, tendo a oportunidade de acompanhar questões, tais como assembléias, encaminhamentos de greve, negociações salariais, que o trabalho em sala de aula torna mais difícil de conhecer. Além disso, tive a oportunidade de conhecer qual o papel do sindicato para uma categoria profissional.

Após um tempo na profissão, muitas questões me inquietaram, principalmente as que envolviam as formas como se poderia fazer com que os alunos participassem mais da escola. Quando assumi a função de direção, essa questão da participação começou a aparecer de forma mais intensa. Como fazer para que as pessoas participassem? Como construir uma verdadeira democracia na escola, com efetivo funcionamento? De que forma proceder para que famílias e alunos, que julgava os mais afastados da participação, pudessem de fato ter vez e voz na escola?

Quanto mais procurava fazer com que as coisas acontecessem, mais me via limitada e mais difícil julgava que as ações iam ficando. Até que uma questão começou a provocar por uma resposta: O município no qual eu atuo começou a implantar as sextas séries nas escolas de sua rede. Isso me atraiu como educadora e como diretora de escola que eu era, na época. Nessa função, percebia a dificuldade que as famílias enfrentavam para conseguir uma vaga na sexta série que, via de regra, era em escolas estaduais, muitas vezes distantes de suas residências.

Quando soube que o município estava se encaminhando para essa direção, houve interesse de minha parte em procurar meios que permitissem que a escola fosse ampliada fisicamente de forma a comportar a demanda que teria, caso ali houvesse 6<sup>a</sup>, e posteriormente, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. A forma foi manter contato com a Secretaria Municipal de Educação para viabilizar meios que fizessem com que a necessidade fosse atendida.

No segundo ano em que estava na direção, houve a oportunidade de a escola ser ampliada; oportunidade não muito concreta, mas era uma chance. De certa forma, a comunidade foi mobilizada. Os pais foram chamados para assembléia a fim de saberem com o

que precisavam colaborar e se seria possível realizar a ampliação e implantação do Ensino Fundamental completo.

Já nessa época, eu ouvia falas de colegas, na escola, do tipo “Com a ampliação da escola (para 6ª, 7ª e 8ª) iremos perder o clima família”; “A escola vai ficar muito grande”; “Dá um certo medo”; “A escola tal ampliou e agora as pessoas nem se conhecem mais” e outras semelhantes. Tinha-se a referência de que as escolas municipais, se ampliadas para atender o ensino fundamental completo, ficariam “bagunçadas como as escolas estaduais, muito grandes, com falta de professores”. Parecia haver, também, o medo de que os alunos, maiores, dariam mais trabalho, em especial com questões que envolvessem disciplina.

Paralelamente a essa movimentação e falas, eu estudava e lia sobre políticas públicas educacionais e ia percebendo e entendendo que a garantia do ensino público e gratuito passava pela garantia de acesso, permanência e aprendizagem na escola, sendo que esse direito à educação pública é subjetivo a todo o cidadão brasileiro<sup>5</sup>.

Como eu ouvia aquelas falas que citei sobre a ampliação das escolas e como desconhecia o planejamento da Secretaria Municipal de Educação sobre as ampliações, (porque em determinadas escolas e em outras não, e porque na escola em que eu atuava, que manifestava, pelo menos pela direção, alunos e famílias, o desejo de que ali houvesse as séries já mencionadas, estava muito difícil de ocorrer) comecei a pensar que talvez pudesse haver

---

<sup>5</sup> Constituição Federal, artigo 208, inciso VII, parágrafo 1º.

movimentos nas comunidades escolares que fizessem com que ali, naqueles locais, houvesse ampliação da oferta de ensino fundamental devido a esses movimentos.

Trazia comigo, também, a seguinte inquietação a respeito das políticas públicas e de sua abrangência: Seriam as políticas públicas que mudariam a sociedade, tornando-a mais fraterna e solidária, ou seria a sociedade que as reverteria a seu favor, fazendo, através de movimentos, com que elas lhe fossem estendidas?

Dessa forma, pensei que umas comunidades participavam mais do que as outras no processo de ampliação e que esse era o diferencial para que nelas houvesse escolas com Ensino Fundamental completo.

A partir daí, resolvi que desejaria pesquisar essa questão, a da participação. Ela, porém, estava contextualizada. Deveria ser no local em que atuava, pois eu precisava entender ali, na prática, como se processavam as questões que ia lendo e refletindo sobre o assunto participação.

Assim nasceu esta pesquisa: da necessidade que tenho de pensar e entender as ações que executo, ou para as quais os meus interesses estão voltados. É uma maneira, portanto, de procurar teorizar a minha prática, de torná-la significativa.

Acredito na escola pública e penso ser necessário que os locais onde atuamos sejam revisitados, pensados, questionados e teorizados, a fim de que se possa criar, primeiro, o hábito da pesquisa, do pensar sobre o que se faz, e, conseqüentemente, aprimorar as práticas e disponibilizar, para os demais educadores, pontos de reflexão com o objetivo de enriquecer o debate sobre a escola pública, contribuindo para a melhoria de sua qualidade.

Além do mais, coisas muito interessantes estão acontecendo nas nossas escolas e nós não as estamos pesquisando porque não temos o hábito de registrá-las, para posterior reflexão. Com isso, ficamos à mercê de outros textos e de outros autores, que contam uma história que não é a nossa, o que contribui para que surja uma sensação de que as questões não têm mesmo solução.

Esta dissertação procura mostrar como construí e entendi, **“A Participação no processo de Municipalização da Educação no município de São Leopoldo: do real ao possível e viável”**. A idéia para este título surgiu a partir das leituras que fiz sobre o tema participação, que apontam para ela como processo, algo a ser construído. Da mesma forma, a implantação das séries finais do ensino fundamental, no município de São Leopoldo, está em processo, porque não abrange, ainda, a totalidade de suas escolas. Com a investigação, procurei partir da realidade (do real) em termos de ampliação das escolas tanto fisicamente, quanto em termos de turmas de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, a fim de verificar, nesse processo de municipalização da educação, pois assim considero a passagem do ensino fundamental completo para a rede municipal, como foi possível e viável de acontecer, e se o foi, a participação da comunidade escolar.

A pesquisa, e conseqüentemente a dissertação, estão traspassadas pela minha prática, o que também se reflete na opção pela pesquisa qualitativa. Nesse foro mais pessoal, o fato de eu não ter dedicação exclusiva, continuando, portanto, a trabalhar em sala de aula por 40 horas semanais, podem ser considerados como fator de influência e que me fizeram lançar mão dos conhecimentos prévios que possuía sobre a rede, encurtando vários caminhos, a fim de que o trabalho se tornasse viável.

Além disso, outros vieses a influenciaram, pois foram coisas que aconteceram no município e que o agitaram bastante, tais como o cancelamento para a eleição de diretores, às vésperas da mesma, em 2002, e uma greve que aconteceu em 2003, da qual participou uma pequena parcela do magistério, mas que agitou os ânimos e dividiu mais ainda grupos que já estavam divididos por ocasião do cancelamento das eleições. Todas as escolas municipais passaram a ter diretoras indicadas pela Prefeitura. Isso, naquelas escolas que tiveram indicadas pessoas estranhas ao seu quadro de pessoal, ou em que uma das candidatas a eleição foi indicada, colaborou para que os ambientes ficassem tensos.

Por possuir essa ligação mais estreita com a rede municipal, freqüentemente me via questionando, ao querer apurar uma informação ou dado, sobre os reais interesse e relevância dos mesmos para o estudo que me propunha a fazer, numa constante vigilância epistemológica, também sugerida pela banca que aprovou meu projeto<sup>6</sup>.

Apesar, de como explanei anteriormente, poder contar com a minha experiência na realização da pesquisa e na escrita da dissertação, durante as reuniões de orientação para a realização da pesquisa, as discussões e as falas da minha orientadora me mostraram que não seria adequado pesquisar diretamente as escolas em que trabalho na rede municipal, pela dificuldade que teria de ser vista naqueles locais como pesquisadora bem como pelo acesso a dados, pois ali eu sou um elemento da organização. Conteí, porém, com muitos fatos que observei nesses locais durante o meu trabalho, em especial numa das escolas em que lecionei, que completou o atendimento do Ensino Fundamental no ano de 2003. Ali, eu trabalhei com

---

<sup>6</sup> Parecer Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nalú Farenzena, Porto Alegre, 23/6/03.

sextas e oitavas séries e vivenciei muita coisa, que de certa forma, fez com que eu direcionasse meu olhar quando estava nas escolas que escolhi como locais de pesquisa.

BOGDAN e BIKLEN (1994) sugerem não ser conveniente que se escolha um assunto ou local de pesquisa no qual se esteja pessoalmente envolvido, como no caso de se ensinar numa escola, entre outros, pelo fato de que as pessoas intimamente envolvidas em um ambiente têm dificuldades para se distanciar tanto das preocupações pessoais quanto do conhecimento prévio que se possui das situações.

Além disso, segundo esses autores, dificilmente as pessoas do local onde atuo, conhecendo-me bem, pudessem me considerar uma pesquisadora, podendo elas não se sentir à vontade para falar despreocupadamente, como fariam com outro investigador. *“Se os objetos do seu estudo são pessoas que conhece, a transferência da sua personalidade própria para a de investigador faz-se de forma ambígua”*. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.87).

Pelo que pude observar nas outras escolas, tanto as observações da minha orientadora quanto esses autores, com suas sugestões, mostraram-se úteis, pois mesmo que eu não fosse membro atuante daquelas realidades, o conhecimento que algumas pessoas tinham a meu respeito, se não influenciaram, interferiram de certa forma na pesquisa, assim como o meu conhecimento em relação às pessoas, por mais que eu procurasse manter uma vigilância epistemológica. O próprio fato de eu ser professora da rede municipal e de ter conhecimento de vários fatos que me fizeram economizar muitas idas e vindas, de certa forma interferiu na visão que eu tinha deles e das pessoas, e elas de mim.

Nessas escolas que selecionei, tive boa acolhida das equipes diretivas, que literalmente, me abriram a escola para o que eu necessitasse, colocando-se à disposição de uma forma que me surpreendeu. Isso, sem dúvida, facilitou o trabalho, tornando-o muito mais prazeroso.

Apesar de não ter usado as escolas onde atuo como local do estudo, eu não pude ignorar as coisas que aí aconteciam, ou que eram ditas, e, em certos momentos, não pude deixar de fazer algumas comparações. Foi a partir de um desses locais de trabalho que compreendi uma expressão que aparece no meu Projeto de Dissertação e que, à época de sua escrita, não me estava esclarecida.

Usei a expressão “goela abaixo” (p. 06) ao me referir à implantação das séries finais nas escolas municipais pela Secretaria Municipal de Educação, pois era algo que eu ouvia e que parecia ser o que estava acontecendo, pelas falas que se escutava. Essa expressão eu a ouvi, novamente, numa das escolas que foi ampliada e que recebeu alunos vindos de outras escolas municipais que atendiam até a 5ª série. Como essa escola ficou muito grande, de uma hora para a outra, começaram a aparecer uma série de problemas que antes, com a escola pequena, não havia.

Com tantos problemas estruturais e de falta de suporte técnico que surgiram, além da vinda de muitos alunos e novos profissionais, a sensação era descrita como se fosse algo empurrado à força, algo obrigado para essa escola e não para as outras. A manifestação era no sentido de se dizer *“por que nós precisamos atender os alunos da outra escola, cuja diretora não quer atendê-los?”*<sup>7</sup>, revelando uma inconformidade com uma situação que, em alguns

---

<sup>7</sup> Relatos de Observação, DC18/11/03.

momentos, devido ao grande crescimento físico da escola de forma repentina, parecia fugir ao controle das pessoas, que antes pareciam controlar muito bem a situação.

Mesmo o fato de fazer a pesquisa em escolas diferentes das quais trabalho, mas que pertencem à mesma rede com a qual tenho vínculos, provocou sentimentos ambíguos, pois muitas das pessoas me conheciam. Em meus relatos de observação aparecem, com uma frequência maior do que eu desejava, expressões do tipo “cumprimentei a professora tal, que conheço de outro local”, “avistei a professora tal, com quem já trabalhei” e outras afins.

Penso, no entanto, que isso, apesar de ser um fator de influência na pesquisa, não a afetou a ponto de comprometê-la, pois procurei construir e manter uma imagem de pesquisadora, evitando ao máximo conversas mais pessoais, cuidando também para não ser fria e insensível ao conhecimento prévio que possuía de algumas pessoas.

Depois de escolhidas por mim as escolas, e com a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação, procurei as direções das mesmas e negocieei a minha entrada nas escolas, especificando o tipo de trabalho que ali realizaria, o tempo que tencionava permanecer nas mesmas, o método e os procedimentos que pretendia usar.

Toda essa parte mostra o quanto minha história profissional foi decisiva no encaminhamento da pesquisa que ora apresento. Foi das andanças anteriores que se colocaram os questionamentos sobre a participação, a ampliação e a municipalização no ensino fundamental, que aqui proponho ao escrutínio pelo viés de uma análise das asserções articuladas do discurso dos sujeitos envolvidos nesses processos.

## **2. DA INVENÇÃO DAS TRILHAS PARA UMA INTERROGAÇÃO - Exposição do material coletado e das opções consideradas ao longo da pesquisa**

### **2.1. Preliminares**

Como foram pensadas, e encaminhadas, as questões de pesquisa? Quais escolas escolher? Qual o tempo de que se dispõe para o encaminhamento do trabalho? Essas e outras interrogações estão expostas, e acredito, respondidas, nesse capítulo.

Da defesa do projeto de dissertação até a entrada na escola, transcorreram 53 dias. Os primeiros dias, eu os aproveitei para descansar e refletir sobre quais escolas escolher, que caminhos seguir, qual a maneira que utilizaria para solicitar a autorização para a entrada nas escolas. Até conseguir a autorização da Secretaria Municipal de Educação foram aproximadamente 30 dias.

A coleta de dados, em campo, nas escolas, se deu entre 15 de agosto e 10 de dezembro de 2003, com visitas mais constantes de 15 de agosto a 08 de setembro do mesmo ano. Após esse período, as visitas ficaram limitadas aos meus horários livres, pois estava trabalhando 40 horas semanais. No entanto, mesmo com horários limitados e visitas mais esporádicas, em todos os meses, de agosto a dezembro, estive nas duas escolas nas quais realizei a coleta de dados. O que precisei mudar foi o enfoque que daria à pesquisa.

Inicialmente, por ocasião da Defesa do Projeto, acreditava poder fazer registros etnográficos (p.27). Após ter realizado o trabalho, já de posse dos dados, percebi que esse tipo de registro não foi o que eu tinha utilizado devido ao pouco tempo de permanência no campo para a coleta dos dados. Esse fator, o tempo, ou a falta dele, atravessa todo o meu trabalho, desde a entrada no Mestrado. O principal limitador do meu trabalho foi ele, tanto o tempo

disponível para ir a campo coletar dados, quanto o tempo para analisá-los e escrever a dissertação.

## **2.2.Materiais coletados**

Após ter concluído o trabalho de campo, retornei com os seguintes tipos de materiais: Relatos de observações, entrevistas, documentos fornecidos pelas escolas, documentos fornecidos por uma das pessoas entrevistadas, dados coletados no site da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo e no site do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira – INEP.

### **2.2.1. Os relatos de observações**

Nos momentos em que estava nas escolas, fazia as minhas anotações no que se chama de diário de campo. Essas anotações, ao chegar em casa, transformavam-se nas notas de campo, que são o relato escrito daquilo que ouvi, vi, experienciei e pensei durante o recolhimento dos dados. (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Acostumei-me de tal forma a fazer essas anotações que, com freqüência, ao estar em casa, ou me deslocando para as escolas, ou no meu trabalho, ao me vir à mente uma idéia, ou quando estava refletindo sobre a pesquisa e os procedimentos e caminhos a percorrer, me via procurando meu diário, ou um papel, se não estava com ele, para anotar o pensamento e não deixá-lo fugir. Cheguei, inclusive, a sugerir a várias pessoas essa prática, que faz com que nos acostumemos a escrever, além de conseguirmos reter idéias que, se deixássemos para depois, provavelmente seriam perdidas.

### **2.2.2. As entrevistas**

Um dos objetivos da entrada nas escolas escolhidas como local de observação era poder, ali, conseguir entrevistas que me possibilitassem perceber, ou compreender, as questões de participação, ampliação e correlatas, que talvez pudessem me passar despercebidas. Além disso, particularmente, eu gosto muito de ouvir as pessoas falarem. Penso que nada melhor do que escutar uma pessoa, principalmente se tenho oportunidade de observá-la também, no seu lugar de atuação, como foi o caso desse estudo, para conhecê-la, à sua prática e, através disso, a prática do lugar onde ela se encontra.

As pessoas selecionadas o foram a partir das observações que fiz, das suas funções, do tempo de trabalho e do tipo de informação que eu tencionava coletar. Nesse processo de seleção e escolha das pessoas que tencionava entrevistar, havia muitas que eu desejava ouvir, que não me disseram a palavra não, mas cujos procedimentos, atitudes e falas me fizeram perceber que há outras formas de se dizer não a alguém.

Entrevistei formalmente, então, dois membros da equipe diretiva, três professoras, uma funcionária, uma mãe aluno, duas pessoas a quem chamo de ‘fora da escola’ (porque não atuavam em nenhuma das duas escolas observadas, mas tiveram íntima ligação com o processo de ampliação da rede). Além dessas, houve várias pessoas entrevistadas informalmente.

As entrevistas ocorreram de duas maneiras, que nomeei de entrevistas formais e entrevistas informais<sup>8</sup>.

As entrevistas formais foram um momento em que, após consultar as pessoas que seriam entrevistadas, ou por telefone, ou pessoalmente nas escolas, e após ter combinado com elas dia e horário, sentávamos em um local reservado e acontecia a entrevista. Eu possuía um roteiro de perguntas, que está exposto nos anexos, o qual procurava seguir, atenta, porém, ao que a pessoa entrevistada falava para poder fazer observações que julgasse necessárias para compreender melhor o que era dito. No momento em que consultava as pessoas, já falava sobre a possibilidade de gravar a entrevista. Nenhuma das pessoas entrevistadas formalmente nas duas escolas se recusou a gravar, ou apresentou objeções a esse procedimento.

No momento da gravação, quando estavam frente ao aparelhinho que iria gravar a entrevista, várias pessoas tinham observações e mostraram um comportamento um pouco constrangido, que eu penso teria sido diferente, se não houvesse gravador. Talvez a conversa fluísse melhor. Ao terminar a entrevista e desligar o aparelho, algumas pessoas disseram não se importar se eu quisesse melhorar a entrevista.

Houve, no entanto, entrevistas que, mesmo formais, não gravei. Uma, porque a pessoa entrevista preferiu que não fosse assim, e outras duas, porque foram longas.

---

<sup>8</sup> Chamo de formais as entrevistas que realizei com as pessoas que fui escolhendo dentre as tantas que estavam nas escolas, e que foram gravadas e depois transcritas por mim. As entrevistas informais foram as conversas que fui tendo com as pessoas, também nas escolas, durante as observações que realizei, mas que não foram gravadas. Se por um lado, nessas conversas informais posso ter perdido algum dado no momento de registrar, por outro lado, penso que ganhei em espontaneidade, pois percebi que, sem o gravador por perto, parecia que ficava mais fácil, para mim e para a pessoa com quem conversava, manter um diálogo, pois não precisávamos nos ‘vigiar’ quanto ao que era falado, principalmente a pessoa com quem eu conversava, já que eu sabia das minhas intenções e procurava conduzir a conversa para o tema da pesquisa, participação.

As entrevistas formais, gravadas, são mais fidedignas porque contêm a fala do sujeito exatamente como ele a pronunciou, mas talvez perca elementos por não contar com uma fala mais espontânea. As entrevistas informais, por outro lado, se não são tão fidedignas, parecem mais espontâneas, pois os sujeitos parecem não selecionar tanto o que vão, ou não, dizer para a pesquisadora. Por esses motivos eu optei, em vários momentos, por entrevistas informais, que eram momentos em que eu conversava com pessoas nas escolas e ia colhendo suas impressões sobre a questão da participação e da ampliação da escola.

Foram entrevistadas, formalmente, nove pessoas. Essas entrevistas duravam, em média meia hora. As três entrevistas não gravadas tiveram duração maior. Uma durou quarenta e cinco minutos, outra durou duas horas e a terceira durou quatro horas.

### **2.2.3.Os documentos fornecidos pelas escolas**

Esse material constou de Projetos Político-Pedagógicos das escolas - PPP, Regimentos Escolares – RE, e registros históricos que as escolas tinham arquivados, tais como fotos, recortes de jornal, leis e pareceres.

No município de São Leopoldo, o regimento é outorgado, ou seja, é o mesmo para todas as escolas da rede municipal. Tive acesso ao RE na escola em que trabalho, quando estava na direção da mesma. Quanto ao PPP, assim que os solicitei, nas escolas, eles me foram alcançados e pude manuseá-los à vontade<sup>9</sup>. No capítulo três, apresento uma análise desses dois documentos, quanto ao que trazem sobre participação.

---

<sup>9</sup> Algo que julgo importante frisar é o fato de ambas as escolas terem me aberto as portas quanto a essa questão de pesquisa documental. Aquilo que solicitei para ver, ler, ou pesquisar, me foi alcançado prontamente, com demonstrações de boa vontade.

Certas fotos, recortes de jornal, enfim, certos registros, bem guardados e que saíram com uma certa regularidade nos jornais do município, podem dar uma visão de como a escola se percebe e da imagem que ela transmite para o município.

Na Escola 01, encontrei, guardados na biblioteca, vários álbuns com fotos e recortes de notícias sobre a escola, saídas no jornal de circulação municipal, notícias essas que vão desde a escolha da ‘garota da escola’, passando por atividades didático-pedagógicas realizadas na e pela escola, como os desfiles cívicos, até notícias sobre a ampliação da mesma. Considerei muito válido o fato de esta escola parecer bastante organizada com sua história, possuindo amplo e variado material de consulta e pesquisa sobre si mesma<sup>10</sup>.

Na Escola 02, não encontrei tantas informações, mesmo após ter perguntado a várias pessoas; porém não posso afirmar que não existam. Entretanto, não consegui localizar fotos, recortes de jornal ou algo que pudesse contar a história da escola e que me permitisse uma aproximação com seu passado. Encontrei, sim, documentos como portarias, decretos, resoluções, que tratavam das designações de nomes das escolas, além de uma pequena biografia de sua patrona, que estavam em uma pasta na secretaria. A biblioteca, segundo fui informada, não possuía aqueles materiais que citei mais acima.

Isso daria, talvez, um outro trabalho, o de como as escolas lidam com a sua história. Aqui, me limitarei a comentar como o aluno lidará com a sua história, a de seu município, estado e país, se não puder pesquisar coisas sobre a escola onde estuda. Esse comentário está muito limitado, primeiramente por não ser ponto central de investigação, e, em outro aspecto,

---

<sup>10</sup> Um fato curioso é o de que há, junto a esse material, cartas, cartões, telegramas, enfim, uma espécie de correspondência que a ‘patrona’ da escola (que era viva quando se deu a escolha do nome da escola) enviou à mesma, em várias ocasiões, bem como fotos de suas visitas ao estabelecimento. Além de curioso, considerei que havia uma relação de carinho como que envolvendo a escola e as pessoas que por ali passavam. Por ocasião do Dia do Professor, foi feita uma espécie de encontro/visita de antigas professoras à escola, reforçando-me essa impressão de relação de carinho existente.

porque eu não tive acesso a alguma espécie de material do tipo citado, na segunda escola, o que não quer necessariamente dizer que ele não exista, apenas não me foi disponibilizado. É possível que haja, e em grande quantidade. Apenas, talvez, não esteja sistematizado porque pode estar espalhado em arquivos pessoais de professores, alunos, ou mesmo ex-professores e ex-alunos. Seria algo bem interessante para se organizar nas aulas de História.

#### **2.2.4. Os documentos fornecidos por uma das pessoas entrevistadas**

Havia alguns dados que julgava importante buscar, e que sinalizei por ocasião do Projeto de Dissertação, que diziam respeito a uma espécie de debate, via jornal, entre a Secretaria de Educação e um vereador do Partido dos Trabalhadores, que ocorreu um tempo antes da implantação das séries finais nas escolas municipais.

Fui, então, atrás de conseguir os materiais, o que procurei fazer no 14º núcleo do CPERS/Sindicato, em São Leopoldo, por saber, da época em que trabalhei na sede do mesmo, que há um serviço de arquivo de materiais relativos à educação, que saem na imprensa local/estadual. Localizei algumas coisas aí, mas que foram insuficientes para o que eu precisava.

Entrevistei, então, uma pessoa que me colocou em mãos um amplo material, coletados e arquivados por ela, e que remonta à época anterior à implantação das séries finais do ensino fundamental em São Leopoldo. Havia aí escritos seus, publicados no jornal local, bem como de outras pessoas envolvidas no processo de busca por ensino de 1º grau completo, além de toda uma documentação, com atas, panfletos, registros e reportagens, que davam conta de que o processo de expansão da oferta de ensino fundamental completo, em São Leopoldo, era

anterior ao ano de 2000, que eu julgava ser o início do processo. Analiso o material, mais adiante, apresentando aspectos do mesmo que julguei relevantes para este estudo.

### **2.2.5. Dados coletados em sites oficiais**

Os dados quanto a números de alunos, de escolas, e outros, de natureza estatístico-informativa, coletei nos sites oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, bem como no site do INEP. São dados mais objetivos e que fornecem, com maior precisão, informações quanto ao tamanho da rede e seu crescimento, desde o ano de 1996. Assim como os outros dados, estão explicitados em capítulo à parte.

### **2.3. Exposição da metodologia utilizada**

Na análise dos dados, pretendia analisar os discursos das pessoas entrevistadas, além de me servir dos dados dos relatos de observação.

Pretendia trabalhar com a Teoria da Análise do Discurso, baseada nos escritos de Michel Pêcheux, o que de certa forma seria um retorno às origens da minha graduação, Letras. Para isso, procurei orientar minhas leituras para uma bibliografia que desse conta de resolver as questões que possuía, que giravam em torno de como trabalhar com os discursos.

Paralelamente a essa busca, e após organizar o Plano de Análise, iniciei a leitura das entrevistas e dos relatos, fazendo anotações, de cada entrevista em separado, daquilo que julgava mais importante ou interessante para responder às questões que formulei sobre o objeto de pesquisa. Comecei a esboçar alguns quadros comparativos, na busca por pontos de semelhança ou diferença que apareciam nas falas das pessoas e que poderiam me orientar na análise dos dados. Esse procedimento foi feito, ainda meio sem método, de uma maneira empírica.

Enquanto ainda fazia essas leituras e anotações, entrei em contato com a obra de BICUDO (2000), na qual estava exposta, de maneira sistemática, a metodologia que, empiricamente, eu já havia optado por fazer. Dessa forma, então, encaminhei a minha análise de forma a encontrar, no Discurso na linguagem do sujeito, através da Redução para unidades de significados, as Asserções articuladas no discurso.

Dessa análise, surgiram Unidades de Significado, as quais posteriormente comparei, encontrando unidades que se aproximavam e outras que divergiam. Para essa análise, fiz tabelas, como a seguir, que me permitiram retirar as unidades de significados.

Discurso 1 – Entrevista 1		
Discurso na linguagem do sujeito	Redução unidades de significados	Asserções articuladas no discurso
<p>Porque nos últimos anos a comunidade tem pedido(a ampliação)</p> <p>Se a comunidade está pedindo que a escola seja ampliada, de certa forma isso é uma colheita de alguma coisa que se plantou, de uma caminhada, pois se não houvesse construído nada, não haveria esse crescimento, pois a comunidade foi até lá pedir que isso fosse feito.</p> <p>Só que às vezes a fala da comunidade é muito mais preocupação com o seu problema, para não ter que resolver as suas questões e não uma preocupação com a escola, com a educação.</p> <p>Isso que a comunidade coloca hoje, que sejam reduzidas as séries iniciais, mas acho que isso também é uma questão de direito nas séries iniciais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ultimamente a comunidade tem pedido.</li> <li>2. O pedido da comunidade pela ampliação é resultado do trabalho da escola.</li> <li>3. A fala da comunidade é mais preocupação com seu problema para não resolver suas questões, do que com a escola e a educação.</li> <li>4. A comunidade fala sobre a redução das séries iniciais, mas é direito haver séries iniciais.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A comunidade pede e reconhece o trabalho da escola.</li> <li>2. A fala da comunidade é voltada para suas questões.</li> </ol>

Após retirar as Unidades de Significados, pensei em encontrar a sua incidência, em cada discurso, assinalando com x onde elas haviam ocorrido. Ao analisá-las, no entanto,

percebi que muitas eram semelhantes, isto é, ditas por pessoas diferentes, mas que continham muitos pontos convergentes. Criei, então, algo que denominei de A Hipótese dos Discursos, na qual as unidades foram dispostas em dois campos: um, que remetia ao sim, e outro, que remetia ao não.

Pude incluir, nessa hipótese, aqueles conceitos que considero fundamentais para a pesquisa, que são o de Participação e o de Ampliação (da rede municipal). Os demais conceitos trabalhados, Comunidade, Comunicação e Financiamento, não passaram por essa hipótese. No entanto, agrupei-os no discurso do sim ou no do não como forma de marcar o quanto estão presentes nos dois outros conceitos. Essa hipótese está melhor detalhada no próximo capítulo.

Utilizei esse tipo de análise para dissecar as entrevistas formais que realizei, fazendo o contraponto com as informais que foram sobre a ampliação e participação mais especificamente.

Na análise dos documentos, procurei deter-me na questão da participação e verificar em que medida ela aparecia explicitada, ou não, nos mesmos.

Os documentos alcançados por uma das pessoas entrevistadas foram utilizados para fazer, de certa forma, uma recuperação do processo histórico que envolveu a questão da ampliação das escolas. Na análise dessa documentação pude constatar que o processo de ampliação da rede municipal começou muito antes da implantação das sextas séries nas escolas municipais, em 2001.

Os dados retirados dos sites oficiais foram os que me permitiram organizar as tabelas relativas ao atendimento dos alunos e expansão numérica da rede.

Concomitante à análise dos dados, fui fazendo observações e anotações sobre aqueles pontos que me chamaram a atenção e que acreditava terem de estar incluídos nesta dissertação.

Durante o processo de estudo, que inclui leituras, aulas, reuniões de orientação, assistência de defesas de projetos de dissertação e dissertações de colegas, fui elaborando mapas conceituais, que foram formas de sistematizar os conceitos que pensava, em cada momento de elaboração, estarem incluídos nesse trabalho. Esses exercícios foram muito importantes para que eu pudesse acompanhar e sistematizar a organização do meu pensamento ao longo de todo o estudo. A elaboração desses mapas conceituais inclui um certo domínio tecnológico de um software apropriado para o mesmo, o CMap Tools, que aprendi a usar a partir desse trabalho.

Ainda na busca pela melhor forma de análise dos dados, houve contato com o software NUD.IST (sugerido pela minha orientadora) um programa de contagem léxica, próprio para a pesquisa qualitativa. No entanto, uma certa falta de “fluência digital”<sup>11</sup> de minha parte, impediu-me de usar de forma satisfatória o programa.

Para a análise teórica, procurei seguir, de uma forma não tão sistematizada como na análise dos dados, o caminho da análise dos discursos na linguagem dos sujeitos, com anotações durante as leituras e posteriores comparações com os dados. Para coletar material

---

<sup>11</sup> Esse é um conceito que o National Research Council (1999) apresenta, o qual conheci a partir do Projeto de Dissertação de Mauro Meireles, meu colega do grupo de orientação.

teórico, além da biblioteca da FAGED, na UFRGS, realizei pesquisa na internet, nos sites da ANPED, ANPAE, da UnB, da Faculdade Católica de Pelotas, a fim de poder reunir material que me permitisse obter suporte teórico para analisar o objeto de pesquisa.

Ainda quanto à bibliografia, eu afirmava, no Projeto de Dissertação (p.29), sentir-me bastante presa ao que dizem os autores, e a modelos e esquemas, por ser uma principiante em pesquisa educacional (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Considero que avancei em relação a esse sentimento, pois as leituras e a pesquisa em si foram me instrumentalizando no sentido de me “clarear as trilhas” e melhor compreensão dos conceitos.

Além de todo o trabalho metodológico já citado, fez parte do estudo, de análise e da escrita desta dissertação, a angústia; a busca por palavras e expressões que fossem mais adequadas, e muitas vezes o não encontrar dessas; e quase tudo o que CORAZZA (2002) apresenta na sua Receita para uma tese foucaultiana.

Durante as aulas de Metodologia da Pesquisa Qualitativa, ministradas pela professora Doutora Marie Jane Soares Carvalho, conheci uma expressão intitulada ‘quiltmaker’ (DENZIN e LINCOLN, 2000) cujo real significado pude compreender quando me vi em minha mesa de estudos, frente aos dados, às análises e ao que eu ia escrevendo. Houve momentos em que pensava ‘E agora? O que encaixa? Onde eu posso juntar isso? E o que escrevi, tem a ver exatamente com o quê?’ E, semelhantemente ao ato de compor uma colcha de retalhos, fui escolhendo, comparando, aparando ali, cortando dali, combinado coisas, enfim, exatamente a figura de um ‘quiltmaker’.

#### **2.4. Locais de Pesquisa**

Pensava em escolher, e expus no Projeto de Dissertação, duas ou três escolas, no município de São Leopoldo, para fazer o estudo de caso. Optei, pela questão do tempo de que dispunha, por duas escolas.

Foi sugerido, pela banca que analisou a minha proposta de dissertação, que fossem escolhidas duas escolas bem diferentes para que se realizasse o meu estudo de caso<sup>12</sup>. Foi o que procurei fazer. Uma escola chamo de Escola 01, na qual focalizei o estudo, e outra, chamo de Escola 02.

Ambas escolas tiveram como um dos fatores de escolha o acesso facilitado. Não que ficassem próximas uma da outra, porém considerei fácil chegar a elas. A escolha da escola 02 foi mais facilitada, pois havia apenas quatro escolas, no município, com ensino fundamental completo e eu atuava em uma, já descartada conforme exposto anteriormente. As outras duas escolas eram em lados completamente opostos, que a falta de tempo tornava difícil a realização da pesquisa. Assim, optei pela escola que apresento a seguir.

A Escola 01 foi apresentada como possibilidade numa conversa na SEMEC. Eu tinha vontade de nela pesquisar, porém considerava que o acesso à escola seria difícil. A possibilidade surgida na conversa citada, ficou bastante concreta e me motivou a buscar a escola.

Penso que os outros fatores de escolha das escolas pesquisadas aparecem implicitamente na descrição a seguir, que faço de ambas.

---

<sup>12</sup> Parecer da Profª Drª Vera Peroni, Porto Alegre, 24/6/04.

A Escola 02 estava em primeiro plano, na observação, pois era aquela que já possuía o Ensino Fundamental completo. Pensava que seria interessante verificar nesse ambiente quais foram os fatores que levaram a SEMEC decidir por esse local para a implantação das séries finais. Pensava, também, que conseguiria mais dados nesse estabelecimento. Entretanto, ao longo do processo, um fato surgido na Escola 01, de movimentação por ampliação da oferta de ensino para 6ª série, nesse local, me chamou a atenção, fazendo com que eu optasse por colocar essa escola no foco e procurar, então, voltar minha atenção para lá. O foco que dei às escolas também influenciou na sua denominação para essa pesquisa.

Nessa seção, passo a fazer uma descrição dos aspectos físicos que encontrei nas escolas que me propus a observar para a coleta de dados. Procuro ser o mais objetiva possível na organização desses dados.

#### **2.4.1. A Escola 01**

A Escola 01 está localizada em um bairro mais central, considerado nobre no município, numa avenida, que é um ponto de passagem de várias linhas de ônibus, dentre elas, a que leva ao bairro mais populoso da cidade, Feitoria, e a que leva à avenida e bairro onde se localizam as indústrias da cidade e onde também está localizada a outra escola que faz parte desse estudo.

Essa escola iniciou suas atividades no ano de 1959, sempre no mesmo local. A construção atual é a terceira pela qual a escola passa. Ela foi recém ampliada e conta com um prédio de grandes proporções, de esquina, com térreo e dois andares, em tons de azul e amarelo. Há um amplo saguão, localizado na esquina do prédio, no qual observei que as

crianças aguardam o sinal para o início e término das atividades letivas. Esse local também foi usado como ponto de exposição dos trabalhos pedagógicos realizados pelos alunos quando da ocasião da festa que visava a integração daquela comunidade escolar<sup>13</sup>.

No térreo, funciona a parte administrativa da escola e de apoio pedagógico, como biblioteca e sala da coordenação pedagógica. Próximo ao saguão, com uma ampla porta de acesso, está o refeitório da escola, que possui bancos acoplados às mesas. À cozinha se tem acesso apenas passando por dentro do refeitório. Ali no refeitório, há, também, uma porta que leva à casa de uma das merendeiras, que é também uma espécie de caseira da escola. Quase ao lado do refeitório, há uma porta que dá acesso ao pátio, que fica atrás do prédio que chamarei de principal. Há dois acessos a esse local: um é por essa porta e o outro é por uma porta que sai do hall. Bem ao fundo do terreno, há uma construção com salas, que foi conservada do antigo prédio, onde funcionam projetos como o de artes, dança flamenca, judô. Nos fundos desse prédio, há uma quadra esportiva com cobertura de zinco e um pequeno espaço arborizado, contíguo a essa área.

Há duas entradas para a escola: uma que se dá por uma rua lateral e que leva ao saguão, por onde entram os alunos, professores e pais que os acompanham; outra, que se dá pela avenida, na parte da frente da escola, que leva ao hall. No portão dessa entrada há um porteiro eletrônico. Sobe-se uma escada e entra-se no hall. À direita, há um corredor que leva à biblioteca, à esquerda, há um corredor que leva ao saguão, no qual há dois grandes murais, em que geralmente há trabalhos de alunos, cartazes, pensamentos, e outros. No início desse corredor, há uma sala, na qual uma turma, em que há uma aluna cadeirante, tem aulas; há,

---

<sup>13</sup> Relatos de Observação escola 01, DC 27/9/03.

também, um banheiro para professoras nesse corredor. A sala, em que funciona essa turma, originalmente era uma sala para informática, porém como ainda não havia os equipamentos, essa turma foi posta ali, apesar de haver uma grande rampa de acesso, no pátio dos fundos, do térreo ao primeiro andar.

A secretaria fica após esses corredores, com entrada pelo hall. Aí, no hall, há um conjunto de sofás e uma estante com troféus conquistados em várias modalidades de esporte, em Olimpíadas esportivas realizadas entre escolas da rede municipal, além troféus conquistados em eventos que privilegiam a dança. Nas paredes, estão pendurados quadros com fotos da escola, e, com bastante frequência, são expostos cartazes e trabalhos realizados com os alunos. Nesse hall, observei que alunos aguardam o início das atividades de contra - turno, como os projetos<sup>14</sup>. Observei, também, que as professoras que necessitam conversar com os pais de seus alunos, o fazem nesse local. É possível entrar pela porta central e, atravessando o hall, sair no pátio dos fundos, através da porta que há aí.

À secretaria, cujo acesso se dá, para quem vem de fora da escola, por uma ampla porta existente no hall, é espaçosa e contém vários arquivos, computador, impressora, máquina de xerox, o dispositivo que controla a abertura do porteiro eletrônico, além das mesas, cadeiras e materiais pertinentes. Pela secretaria, se tem acesso a um corredor no qual, à esquerda fica a sala da direção e, à direita, a sala da vice-direção. Esse corredor termina numa espécie de ante-sala, na qual há uma porta para a sala de estudo das professoras, onde há um banheiro

---

<sup>14</sup> Projetos são atividades extraclasse que as escolas municipais de São Leopoldo oferecem, surgidas com o intuito de “Valorizar as expressões da vida na escola”. Em geral, são oficinas que contam com a coordenação de uma professora ou um professor da rede municipal e que envolvem atividades como dança (folclórica, moderna e balé), teatro, educação ambiental, coral. Em várias escolas, algumas oficinas são coordenadas por outras pessoas, que não os profissionais da educação do município, havendo cobrança de uma taxa para que os alunos deles participem.

contíguo. Nessa ante-sala há um pequeno corredor no qual há uma porta que leva à sala da coordenação pedagógica. A porta do final desse corredor leva ao corredor do qual falei na entrada do hall, cujo fim é a porta para a biblioteca. Há, portanto, dois acessos à sala dos professores e da equipe diretiva: pelo corredor que vem do hall e por dentro da secretaria, assim como há dois acessos para o saguão, também pelo corredor do hall e pelo portão lateral da escola.

Um pouco antes de chegar à biblioteca, há uma escada que conduz ao primeiro andar, ao lado da qual há uma sala, em cuja porta está escrito o nome de uma professora e a palavra uniformes.

A biblioteca é ampla, com algumas estantes que contêm livros para leitura e pesquisa. É aí que ficam, também, os registros sobre a história da escola. Há uma máquina de xerox e pastas com os nomes de professoras, nas quais são guardadas as cópias que essas pessoas solicitam.

Os móveis da escola são, na sua maioria, em cor azul, e há vários enfeites e detalhes de cor amarela, como as cores do prédio. Na porta que leva à ante-sala há uma plaqueta em que está escrito ‘não entre sem ser convidado’. Nessa ante-sala há dois murais em paredes diferentes, com papéis que vão desde datas de aniversários das professoras, passando por escala com os nomes das professoras que cuidam do recreio, até comunicados da SEMEC, de cursos, palestras, mensagens e afins. No centro da sala fica uma mesa e, ao seu redor, encostados nas paredes, bancos.

A sala de estudo das professoras tem uma mesa grande, mas que não comporta todas as professoras da escola, com algumas cadeiras à sua volta. Há bancos encostados nas paredes, que são de divisórias e separam essa sala da biblioteca. Aliás, toda essa parte, que vai da secretaria até à sala de estudos e à biblioteca, é repartida com divisórias, fazendo parte de uma modificação na planta que a escola fez e a prefeitura aprovou, pois, segundo a diretora, a biblioteca deveria ficar nesse espaço, mas o argumento para a alteração foi o de que haveria muito barulho, por ficar na entrada da escola, sendo a biblioteca transferida para o final dessa ala, próxima à escada de acesso ao primeiro andar<sup>15</sup>.

Para o primeiro andar, há dois acessos: um, pela escada próxima à biblioteca e outro por uma escada que há no saguão. Ao subir pela escada da biblioteca, chega-se a grande corredor, onde há várias salas de aula, com bonitas portas de cor marrom, parecendo madeira, nas quais estão pendurados os números das turmas. Em várias portas, há cartazes com o número da turma e o nome da professora que a atende e dizeres do tipo ‘sejam bem-vindos’. Indo pelo corredor à esquerda, há uma virada à direita, que é a continuação do corredor e que leva ao auditório, após o qual há mais três salas de aula. A diretora me informou que são 17 salas de aula, mais a que provisoriamente atende à turma da aluna cadeirante. Nesse andar, há banheiros masculino e feminino, para os alunos, bebedouros e mais uma escada, quase em frente ao auditório, que leva ao segundo andar. A rampa de acesso a esse andar também sai próxima ao auditório. O terceiro andar é todo ocupado por salas de aula, banheiros e bebedouro. Nesses dois andares há janelas em cujos parapeitos estão dispostos vasilhinhos com violetas. Em conversa com uma das auxiliares de serviços gerais, soube que foram trazidas

---

<sup>15</sup> Relatos de Observação escola 01, DC 15/8/03.

pelos alunos e que estes zelam por elas<sup>16</sup>. No terceiro andar, chamou-me a atenção que as professoras têm armários nos corredores, nos quais possivelmente deixam seus materiais. Esse fato se destacou em virtude do local onde esses armários estão e pelo seu bom estado de conservação, o que parece evidenciar que os alunos não mexem ali.

A escola, como um todo, me passou a impressão de um ambiente agradável, de zelo. Há vários enfeites espalhados em portas, no jardim, nas salas, o que parece deixar o ambiente mais aconchegante. O próprio fato de ela ser construída em dois andares, mas de não ser aberta para o pátio, isto é, com sacadas, parece contribuir para esse ar de aconchego.

No telhado da escola há uma antena parabólica com o símbolo do programa TV Escola. Há grama em toda a parte da frente e árvores frondosas. Nas janelas, há persianas azuis escuras, que foram colocadas quando eu estava lá<sup>17</sup>, bem como nas portas do hall. As salas de aula possuem rolos de papel higiênico do tipo que há nos banheiros de shopping center. No teto do saguão há pequenos ganchos que são usados para pendurar enfeites das mais variadas datas que a escola preza e trabalha com seus alunos.

#### **2.4.2. A Escola 02**

A Escola 02 está localizada em um bairro periférico da cidade no qual predominam as grandes indústrias do município de São Leopoldo. Ela possui um prédio de térreo e um andar, nas cores azul e amarelo. Há, também, dois portões de acesso ao pátio, um pela frente e outro lateral. Essa escola começou a funcionar no ano de 1961, porém não está mais no lugar em

---

<sup>16</sup> Relatos de Observação escola 01, DC 1º/9/03.

<sup>17</sup> Idem.

que o primeiro prédio foi construído. As atuais instalações datam de 2000, na sua maioria, com uma segunda etapa, de ampliações, inaugurada em junho de 2003.

Ao entrar pelo portão central, que possui porteiro eletrônico, chega-se a uma grande porta, através da qual se tem acesso a um hall, que tem, à esquerda, uma sala, com uma plaqueta escrita arquivo, e, à direita, um guichê e uma porta que dão acesso à secretaria e sala da direção, além de um banheiro e mais uma outra sala. No hall, há um grande mapa do Brasil, algumas plantas e um bebedouro. Logo após o guichê e porta que dão acesso à secretaria, há um lanço de escadas que leva ao primeiro andar. Passando o hall, chega-se ao pátio. A disposição dos prédios que compõem o conjunto da escola é em L, de forma que se tem visão do pátio de qualquer lugar em que se esteja colocado, tanto no térreo como no primeiro pavimento, à exceção das escadas, que são encobertas.

Na parte de baixo, além da área administrativa, que fica logo à entrada, há salas de aula, banheiros para alunos, a biblioteca, refeitório, despensa e cozinha, que funcionam num prédio ao qual foi acrescido outro, que possui salas de aula, sala própria para atendimento de turmas de pré-escola e sala de professores. A sala própria para o pré possui cerca à sua frente, onde existe uma pracinha, com brinquedos do tipo carrossel, escorregador e areia. No pavimento superior, uma turma de pré é atendida em uma sala que parece ter sido improvisada para esse fim, uma vez que é muito comprida e estreita.

Há duas escadas que dão acesso ao primeiro andar. Na parte que fica sobre a área administrativa e as primeiras salas de aula, há mais salas, banheiros e um auditório, que funciona como tal, mas que também abriga atividades do tipo projeto. Na parte mais nova,

sobre as salas de aula e sala de professores há mais salas e banheiro, num total de 13 salas de aula. Dessas, duas permaneciam fechadas, sem alunos, à tarde.

O pátio é relativamente grande, mas com a permanência dos alunos até o final do ensino fundamental na escola, começa a mostrar-se pequeno devido ao maior espaço que um adolescente ocupa em relação a quando era criança. Há uma quadra, que não é coberta, perto da qual, com relativo isolamento, encontra-se a residência do caseiro.

A escola é toda cercada por muro e, na frente, por uma mureta, com tela a partir de uma determinada altura, o que faz com que se veja sua fachada. Há placa identificando a escola. Pelo pátio, encontram-se árvores plantadas. Uma parte dele, perto das salas de aula, é calçada. Ali também se encontram os mastros para bandeiras. Nessa calçada, há duas tabelas de basquete, improvisadas com madeira de sustentação da tabela, que também é de madeira, cimentada cada uma em um pneu. Elas são móveis, o que permite seu deslocamento pelo pátio. Uma boa sombra, proporcionada por eucaliptos que estão plantados do lado de fora do muro, porém bem rente a este, cobre a quadra e parece amenizar o calor nos dias muito quentes. Observei alguns bancos pelo pátio, mas bem poucos.

As salas de aula da parte mais antiga da escola parecem ser maiores do que as construídas na parte mais recente. O que me chamou a atenção no início, e considerei estranho, foi a distância da sala de professores em relação às salas nas quais estão instaladas a secretaria e direção. Disseram-me que esse local, onde os professores foram acomodados, originalmente era uma espécie de guarita, mas que não chegou a funcionar como tal. De fato, ela é bem próxima ao portão lateral, por onde os alunos saem, ao final das aulas.

Na saída, pude observar, e já tinha sido informada sobre isso, que há ônibus que fazem o transporte dos alunos para seus bairros de origem, pois uma característica bem marcante dessa escola é a dispersão de sua comunidade escolar, isto é, as indústrias são a comunidade mais próxima, além de um bairro que está sendo formado atrás da escola. A grande maioria dos alunos que freqüenta essa escola vem de longe. Alguns poucos pais vêm buscar seus filhos a pé ou de carro e, pelo que pude observar, não há vans fazendo transporte de escolares.

As diferenças do nível econômico dos alunos, entre as duas escolas, são visíveis. Na Escola 01, numa avaliação apenas ocular, é possível perceber que a grande maioria dos alunos usa o uniforme da escola, que, segundo professoras me informaram, é por obrigação da escola. Eu tive oportunidade de presenciar um momento dessas cobranças. Em reunião, também foi falado sobre isso e sugerido que os alunos que não têm condições de adquiri-lo, passassem na secretaria da escola, que seria encontrada uma maneira de o terem. Há doações, também por parte dos alunos, de camisetas que não lhes servem mais com o propósito de serem passadas a alunos que não as podem adquirir. Nas minhas observações, notei que as alunas trajam roupas que têm a ver com a moda, assim como suas mochilas parecem da moda. Há vários outros acessórios que demonstram que parece haver um poder aquisitivo maior entre os alunos dessa escola, como calçados, brinquedos, bijuterias.

Apresento esses argumentos em contrapartida ao que observei na Escola 02, que fazem com que se perceba que, aí, os alunos, na sua maioria, pertencem a famílias com poder aquisitivo bastante inferior ao observado no outro ambiente<sup>18</sup>. Vi pouquíssimos alunos usando

---

<sup>18</sup> Essa pesquisa não objetiva a mera e simples comparação entre escolas, porém considero os dados aqui apresentados importantes para que se perceba o perfil econômico dos alunos, e, por conseguinte, das comunidades que compõem essas escolas. Os dados também servem para ilustrar que são duas escolas bem

algo que os identificasse como sendo daquela escola, como, por exemplo, uma camiseta com o nome da mesma. Pela forma de se vestirem, pelo tipo de acessórios, bolsas para carregar o material, enfim, por um conjunto de referências é que afirmo a diferença de poder aquisitivo nas duas escolas. Há uma ressalva no caso dos alunos que estudam em 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série, na Escola 02, que por serem adolescentes, possuem um visual mais despojado, próprio dessa idade.

Os prédios, apesar de serem recentes e de terem sofrido ampliação, apresentam diferenças estruturais marcantes. Enquanto que na Escola 01 o prédio é todo fechado, na Escola 02 ele é aberto, com sacadas nas quais há floreiras, a quadra aí não é coberta. Os auditórios também são bastante diferentes, sendo que na Escola 01 ele assemelha-se a um anfiteatro, com carpete no chão, cadeiras fixas, palco e entrada e saída distintas. Na Escola 02, o auditório não possui palco, o chão é de piso de madeira e as cadeiras são móveis. Essa escola, apesar de possuir um andar, não tem rampas que conduzam a ele, mesmo com uma parte nova tendo sido recém-inaugurada. Nos banheiros do segundo andar, no entanto, há banheiro para cadeirantes. Na Escola 01, estava em construção uma quadra poliesportiva coberta, quando das minhas observações.

Enfim, são escolas que parecem ter sido pensadas e projetadas para o perfil econômico dos alunos que atendem, mesmo que o alunado da Escola 01 seja composto por pessoas dos mais variados bairros da cidade, o que não permitiu que nesse trabalho se soubesse se todos os alunos têm bom poder aquisitivo, ou quantos ali estão que fazem esforço para adaptar-se ao padrão dos demais.

---

diferentes (como sugeriu a banca que avaliou o projeto dessa dissertação) tanto na sua estrutura física, como no perfil de alunos que as compõem.

Sem querer parecer ser preconceituosa, mas correndo esse risco, a Escola 01 tem a aparência de escola particular, pelo tipo de construção e pela forma como aparenta ser cuidada, destoando bastante do conjunto das escolas públicas municipais de São Leopoldo. Não digo, com isso, que as demais escolas não sejam cuidadas, mas que observei na Escola 01 mais esmero com enfeites e detalhes do que na Escola 02 e naquelas em que trabalho, já trabalhei, ou as que tive a oportunidade de visitar.

Além disso, a Escola 01, no imaginário coletivo da população leopoldense, é vista como uma escola na qual o ensino é de qualidade. Uma fala emblemática, porque pronunciada pelo prefeito municipal, foi coletada em um dos tantos recortes saídos em jornal, que a escola tem guardados sobre si, que disse: *“Notamos que lá, apesar das condições serem as mesmas de todas as outras escolas municipais, a qualidade é levemente superior”*<sup>19</sup>.

Essa escola tem um forte conceito no município, de escola que apresenta uma certa qualidade, que eu não saberia dizer se no seu ensino ou na sua aparência, porque isso é bastante subjetivo. Isto porque o município possui 34 escolas que oferecem o Ensino Fundamental, ainda que nem todas o ofereçam por completo, espalhadas em vários de seus bairros. Algumas, inclusive, ficam em regiões bastante periféricas, como a Escola 02, atendendo, em muitos casos, uma população de baixo nível econômico. Essa diversidade de atendimento é que torna bastante impreciso de se estabelecer o que seria qualidade. Ou a escola seria de qualidade por que atende uma clientela de bom nível econômico?

---

<sup>19</sup> Jornal VS, 04 e 05 de março de 1995, (edição de sábado e domingo). A notícia trata do fato de que estaria sendo desapropriada uma área próxima à escola, para que fossem atendidos mais 600 alunos de 1ª a 5ª séries. Relatos de Observação, DC 08/9/03.

Já numa das entrevistas realizadas nessa escola, foi dito que *“mas eu vejo assim, ó, tu tem que te virar pra trazer as coisas pra eles, porque nada chama a atenção deles, também. A gente tem assim, é uma cobrança muito forte dos pais, né, também”*.<sup>20</sup>

Quanto a essas questões, CASTRO et al. (1979) já apontavam que ainda que limitado, o exemplo claro de que em escolas onde, por razões casuais ou decisões administrativas, venham a ter melhorada a qualidade de seu ensino, ali tende a haver uma agregação de alunos de classe mais alta, que, progressivamente, vão convergir para ela. Parece que, como dizem SPELLER e BARBOSA (1983, apud SILVA e DAVIS, 1992), a deterioração da qualidade de ensino faz uma seleção ao não atingir igualmente todas as escolas, incidindo mais dramaticamente naquelas freqüentadas pelas camadas mais pobres da população.

Quanto à forma de organização, MELLO (1994, p. 123 e 124 apud ABREU 2002) diz que *“a forma de organização das escolas tende a se diferenciar, de acordo com o nível sócio-econômico do alunado. Escolas de pobres e escolas de classe média constroem identidades diferenciadas, as primeiras tendendo a organizar-se mais para o fracasso, previsto para as crianças dos setores populares, do que para o êxito da aprendizagem”* o que penso ter ficado demonstrado com a apresentação daquelas que observei.

Não trago esses excertos para aplicação direta na qualidade do ensino, pois esse não foi o objetivo dessa pesquisa, mas como forma de demonstrar a grande diferença física que constatei nas duas escolas observadas.

---

<sup>20</sup> Entrevista 03, formal gravada, DC 28/10/03.

## **2.5. Os limites da pesquisa**

Sobre a escolha de um estudo, BOGDAN E BIKLEN (1994) dizem que

se para efetuar o seu estudo, escolher uma escola e preterir outras, as conclusões a que chegar poderão ser diferentes, mas não necessariamente, mais ou menos válidas. As decisões que tomar nem sempre são determinantes, mas é indispensável que as tome (p.85, grifos meus)

Ao ler esse trecho pela primeira vez, considerei-o reconfortante, mas não tive noção da dimensão do seu alcance para a minha tranquilidade quanto à análise dos dados e escrita desta dissertação. Essa sensação veio no momento da análise e escrita mesmo. Realmente, decisões são indispensáveis de ser tomadas num estudo, assim como em qualquer momento da nossa caminhada pessoal e profissional. E eu me vi, o tempo todo, tendo de tomar decisões quanto ao que analisar, o que escrever, em que lugar estar para observar o que, só para exemplificar algumas.

Em um determinado momento em que fazia uma observação em uma das escolas, me dei conta de que não conseguiria apreender tudo o que acontecia nesse e no outro local de pesquisa<sup>21</sup>. O que via, em cada escola, era uma fração do que estava acontecendo, já que eu não poderia estar em todos os locais vendo todas as coisas. E muito das informações já fica retido aí. Essa é outra limitação da pesquisa, que também estará atravessada pelo meu olhar, e um olhar fragmentado, porque observador de momentos em cada escola. Isto é, em

---

<sup>21</sup> Relatos de Observação Escola 02, DC 06/12/03.

determinados dias, por alguns momentos, em alguns dos vários locais da escola, eu observava o que estava acontecendo.

O tempo disponível para a pesquisa, o prazo para a conclusão do trabalho, o meu olhar e minhas escolhas/decisões são alguns dos fatores que posso apontar como limitadores da pesquisa. Não limitadores porque a fazem pequena, mas limitadores porque a condicionam em um tempo, em um espaço, a um olhar e a decisões que foram tomadas.

O objeto de pesquisa é como um prisma. Conforme você o manipula, novas oportunidades surgirão e o pesquisador terá de decidir quais irá aproveitar. Assim lidei com meu objeto de pesquisa: sabendo que ele é como um prisma, eu teria de decidir, a todo o momento, sobre que enfoque lhe dar, quais palavras escolher para descrevê-lo e analisá-lo, quais dos tantos dados considerar. Havia múltiplas possibilidades e eu precisei me definir por algumas. Escolhendo essas, sabia que outras ficam/ficaram/ficarão de fora.

Pesquisar envolve tomar decisões, o que não implica, necessariamente, no fato de não poder tocar no prisma e, virando-o outra vez, encontrar outras possibilidades.

Conforme eu pensava sobre o objeto de pesquisa e fazia leituras, o mesmo ia ficando mais claro e definido para mim. Da mesma forma, ao analisar os dados e organizá-los para a escrita da dissertação, percebi que outros conceitos, nos quais eu inicialmente não havia pensado, foram surgindo e a necessidade de explicitá-los, defini-los e conceituá-los também. Para essa definição, organizei, ao longo do mestrado, vários mapas conceituais, que estão em anexo, e que evidenciam o progresso do meu pensamento frente ao objeto de estudo e conceitos que o envolvem.

Esse progresso, que considero pessoal, demonstra o quanto cresci, desde que ingressei no curso de Mestrado. Esse crescimento reflete-se no meu trabalho, na postura frente a colegas e alunos; na ampliação do léxico, com contato, conhecimento e uso de vocabulário mais técnico-acadêmico; na possibilidade de novas leituras; no convívio no meio acadêmico. Esses fatores me fazem querer, e saber, que continuarei a caminhada.

Confesso que, no início, - e o projeto de pesquisa mostra claramente - as questões pessoais, os desafios, o 'sofrimento' com questões que me tocaram, também me orientaram na escolha do caminho a percorrer. É a minha biografia influenciando, de forma decisiva, meu trabalho (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Esses autores ainda expressam

Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objectos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigado. Outros iniciam-se num determinada área porque um professor ou alguém que conhecem se dedica a um projecto afim. Por vezes, a escolha é ainda mais acidental: surge uma oportunidade; acorda-se com uma idéia; no desempenho de uma tarefa de rotina encontra-se algum material que desperta curiosidade. (1991, p.85,grifos meus)

Entretanto, ao longo da minha caminhada, as questões e o conhecimento foram ficando mais burilados e fui percebendo que as questões educacionais vão para além da realidade na qual estou inserida, mas que essa realidade afeta e é afetada por essas questões educacionais.

A percepção, o cuidado com as palavras e seu uso, a busca pelo significado, ou captar o significado que as pessoas quiseram imprimir no que disseram e fizeram, e não o que eu quis

dar, também foram importantes, sabendo, no entanto, que a interpretação é minha. Portanto haverá muito de meu na fala dos outros. Seria uma espécie de co-autoria: das pessoas, que expressaram as falas, e minha, que as registrei e busquei sentido para elas. É uma relação dialógica como dialógica acredito que seja a participação, isto é, precisei ouvir o outro em mim e me ver no outro.

### **3. DE COMO SE PERCORRE UMA TRILHA – A abordagem metodológica**

A rede municipal, em São Leopoldo, conta com 42 escolas, dispostas da seguinte forma:

Tabela 1. Escolas da rede municipal de São Leopoldo por modalidade de atendimento.

<b>Tipologia da escola</b>	<b>Escolas de Educação Infantil</b>	<b>Escola de Artes</b>	<b>Pré-escola 1ª a 5ª séries</b>	<b>Pré-escola 1ª a 5ª séries EJA</b>	<b>Pré-escola 1ª a 8ª séries</b>	<b>Pré-escola 1ª a 8ª séries EJA</b>	<b>Ed. Fund. 1ª a 5ª séries</b>	<b>Ed. Fund. 1ª a 8ª séries</b>	<b>Total</b>
Quantidade	07	01	22	01	05	02	03	01	42

A mais antiga iniciou suas atividades em 1939 e a mais recente, em 2001. Das 07 escolas de Educação Infantil, 06 eram creches municipais, que com o advento da LDB 9394/96, foram transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs. O município não atende o Ensino Médio.

As escolas da rede atendiam até a 5ª série. A partir do ano de 2001, começou a ser implantado, nas escolas municipais, o Ensino Fundamental completo, gradativa e paulatinamente. Para prover profissionais para o atendimento das classes de 6ª a 8ª séries, foi realizado concurso público em maio de 2000.

Nesse capítulo, farei uma exposição dos dados que analisei, conforme cada categoria que acredito estar envolvida nesse trabalho. A divisão em sub-capítulos é com fins de melhor entender e apresentar os dados que julguei pertinentes a cada categoria. É, portanto, muito mais uma divisão didática do que prática, pois penso que, nesta, os elementos estão imbricados de forma a não se tornar possível a separação entre si.

### 3.1. A hipótese dos discursos

Após analisar os discursos na linguagem do sujeito, pensei em contrapor as asserções articuladas no discurso e observá-las para, num primeiro momento, compará-las e, posteriormente, verificar se elas se opõem (afirmação/negação), ou ver quanto uma está presente na outra: quanto de sim há no não e quanto de não há no sim. Criei, portanto, dois campos: o campo do sim e o campo do não.

Pensei em proceder assim porque me veio à mente uma questão, não formulada por mim, mas que apareceu por ocasião do movimento de pais na Escola 01, no final do ano letivo de 2003, quando se reuniram<sup>22</sup>, na escola, equipe diretiva, pais, professores e Secretaria Municipal de Educação, para decidir se haveria 6ª série na escola, em 2004, ou não (sim e não).

Penso, também, que as questões, em geral, envolvem esses dois lados. Ao avaliarmos/analísarmos uma situação, verificamos os prós e os contras<sup>23</sup>. Claro está, para mim, que não posso ser maniqueísta e manipular (no sentido de mexer e também no de forjar) os dados de modo a fazer com que se enquadrem nesse ou naquele campo. Por isso, organizei as asserções por aproximação, a fim de construir uma possibilidade de discurso que pudesse chamar de “discurso do sim” e outra, “de discurso do não”. No discurso do sim, organizei aquelas asserções que pareciam ser pró, isto é, favoráveis às questões de participação e ampliação, ou seja, aquilo que poderia ser considerado como sim, como algo que estivesse acontecendo de fato. No discurso do não, organizei as asserções que pareceram ser contra, ou

---

<sup>22</sup> Relatos de observação escola 01, 17/11/03.

<sup>23</sup> O significado dessas palavras deixa bem claro o que representam, justificando seu uso. Segundo o dicionário SOARES AMORA (1999), Pró (advérbio e preposição): a favor de, em defesa (de); vantagem, proveito; conveniência; antônimo **contra**. Contra (preposição); em oposição a; em contradição com; em direção oposta à de; em frente de; encostado à; obstáculo (substantivo masculino); objeção.

seja, aquelas asserções que pudessem ser consideradas como indicativo de que as situações de participação e ampliação não estivessem acontecendo, ou estivessem acontecendo de maneira diferente das que apareceram nas asserções pró.

Esse é um discurso transitivo, pois essas asserções, quando listadas na situação de pró, podem mudar de posição, conforme for girado o prisma do meu objeto de estudo, do qual já falei.

Passarei, a seguir, a listar as asserções, já inseridas nos discursos do sim e do não, conforme as categorias em que foram analisadas.

### 3.2. Participação

Quadro 1. A participação dos pais/comunidade na escola.

<u>Discurso do sim</u>	<u>Discurso do não</u>
Quando a escola chama – atividades prontas: festas, reuniões, entrega de boletins. Para resolver problemas individuais: de conduta dos filhos, de nota, de atendimento para a série em que o filho está. É vista como responsabilidade de promoção da escola.	Pais não se dispõem a ir até a escola..  Não participa do coletivo, já que procura resolver as suas questões.  A escola não sabe como consultar os pais, como trabalhar com eles, ou não fez tudo o que devia nesse sentido (de promover a participação)
Quem participou (de movimentos) aprendeu. Perspectiva de continuidade, mesmo sem ver a sua reivindicação atendida. Pais da escola (01) vão quando chamados.	Quem não participou, não aprendeu. Não continuidade do movimento, se cessou sua necessidade Não é constante a presença dos pais na Escola (02) É difícil começar o processo de Participação: falta de tempo/disponibilidade

Essa foi uma questão levantada em todas as entrevistas e as respostas caminharam por esses dois discursos. Dessas asserções, a que mais me chamou a atenção foi aquela que considerou a participação dos pais como sendo de responsabilidade da escola. Ela apareceu, direta ou indiretamente, em todas as entrevistas. Em uma delas, a pessoa entrevistada chega a

citar que todos os momentos podem ser considerados como de participação, sendo apontada, inclusive, a postura do profissional como mais ou menos favorável a esse processo<sup>24</sup>.

Outro aspecto que julgo importante, e que apareceu nas asserções como discurso do não, é a questão da disponibilidade para a participação, tendo o fator tempo como um dos principais empecilhos. Numa das entrevistas, foi dito que as pessoas não participam por causa da correria, que não há tempo nem doação, que é difícil as pessoas se encontrarem, quando perguntei sobre a participação (dela, dos professores) no local de trabalho<sup>25</sup>. O interessante foi que na fala dessa pessoa, mais adiante, apareceu que os pais usam como desculpa a falta de tempo para ir até a escola participar, quando esta os chama<sup>26</sup>. O que considerei interessante aí foi que, quando o profissional da escola não participa, é por causa da correria, ou porque é difícil as pessoas se encontrarem, mas quando os pais não participam, segundo a ótica do profissional da escola, a falta de tempo é usada como desculpa, quase como uma má vontade do não participante.

Pareceu-me haver aí uma diferenciação dos que estão dentro da escola e não participam e dos que estão fora da escola e não participam. Mas, se é difícil para os que estão dentro, no cotidiano escolar, por falta de tempo, participar, não o seria mais ainda para os que estão fora? Como são vistos os pais dos alunos, de acordo com seu nível/posição social<sup>27</sup>?

Aqui, faço um parêntese, que julgo necessário, devido à localização das escolas pesquisadas. Enquanto que a Escola 01 é central, atendendo a uma clientela de várias localidades e de maior poder aquisitivo em relação à Escola 02, esta é uma escola periférica,

---

<sup>24</sup> Entrevista 01, formal gravada, DC 15/10/03.

<sup>25</sup> Entrevista 02, formal gravada, DC 22/10/03.

<sup>26</sup> Entrevista 02, formal gravada, DC 22/10/03.

<sup>27</sup> Não são conceitos que abordo nesse trabalho, por não serem pertinentes, porém essa é uma questão, a situação sócio-econômica que os alunos possuíam, ou aparentavam possuir, que ficou marcada na pesquisa.

que também atende uma clientela de vários locais, que, em sua maioria, vem em ônibus pagos pela Secretaria Municipal de Educação. Em ambos lugares, ouvi falas do tipo que os pais/comunidade não participam. Não fiquei tempo suficiente em campo, no entanto, para responder a uma questão quanto a isso: na Escola 01, de maior poder aquisitivo, os pais são vistos como não participativos porque têm muitos compromissos, além dos escolares de seus filhos, e na Escola 02, os pais são vistos como não participativos, apesar de não terem muitos compromissos, além dos escolares. Isto é, em um dos casos, o padrão melhor de vida dificulta a participação, devido aos inúmeros compromissos profissionais, e no outro, o padrão inferior também o dificulta. E aqui, questiono: a falta de participação apontada pelas escolas independe da classe social?

Ainda na questão da participação, o próximo quadro apresenta o que as pessoas entrevistadas entendem, pensam ser, ou acreditam quanto ao que é participação.

Quadro 2. O que é Participação.

Discurso do sim	Discurso do não
Direito de se expressar Através de gestos, palavras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Direito legal</li> <li>• Possibilidade</li> </ul>	Não há participação, há cobrança.
Dádiva (dar para alguém o direito de)	O administrador não deixa participar, se não lhe interessa.
Dar a opinião	
Ouvir o outro	
Todos podem contribuir, se tiverem espaço.	

A maioria das pessoas entrevistadas, indireta ou diretamente, explicou a participação como poder de fala. Essa palavra, poder, não foi explorada na entrevista, pois naquele momento não havia feito a reflexão a seguir, possibilitada pela análise dos dados. Poder pode ser interpretado como possibilidade, e também como capacidade. As pessoas, ao dizer que

participação é poder se expressar, podem estar se referindo à possibilidade de fazê-lo, por estarem sujeitas a essa situação, ou serem sujeitos de um processo participativo no momento da entrevista, ou ainda por estarem falando de uma situação já acontecida, mas que naquele momento estava dificultada, por várias questões, entre elas, o cancelamento da eleição de diretores na rede, um ano antes, às vésperas do processo.

Além disso, as pessoas poderiam estar falando de poder no sentido de capacidade, aptidão, ou seja, pessoas que se sentem capazes de se expressar, por vários motivos, que vão desde o domínio vocabular, passando pela capacidade de expor com clareza suas idéias, até por questões de temperamento, isto é, pessoas que conseguem falar em grandes grupos, ou não.

Quanto ao direito de se expressar, é importante notar que ele tem duas vias: uma, que é a legal, garantida nas legislações vigentes, e outra, que é aquela que já abordei, a da possibilidade/capacidade de expressão dos sujeitos.

Igualmente interessante foi a questão do outro, do ouvir o outro. No processo de participação, cada um é o outro de alguém. E quanto a participação lida com os outros! As decisões, as falas, os processos afetam as pessoas, as suas vidas. E esses outros (todos e cada um) podem contribuir, se tiverem espaço. Está, aqui, presente, a idéia do espaço, que pode ser visto como oportunidade/possibilidade, e também como delimitação física.

Ainda quanto à questão da definição da palavra participação, em uma das entrevistas, foram feitas as seguintes falas: participação *“é participar de alguma forma, assim, da construção de uma escola melhor, de um mundo melhor”*.<sup>28</sup> E, mais adiante, na mesma resposta *“Então assim eu acho que tanto os alunos, quanto os professores, quanto a*

---

<sup>28</sup> Entrevista 04, formal gravada, DC 30/10/03.

*comunidade em geral, eu acho que todo mundo tem que participar do processo como um todo, do processo escolar principalmente, né?”*<sup>29</sup> Ressaltei essas duas falas porque elas trazem as palavras construção e processo, que apontam para a participação como não sendo algo estanque, mas sim, uma situação que principia, sem momento para terminar. A própria palavra construção aponta para algo processual.

Além disso, há outro aspecto, que aparece na segunda fala, que é o fato de os alunos estarem incluídos nesse processo. E aqui eu preciso dizer algo que aconteceu, durante a pesquisa, mas que me dei conta apenas na análise dos dados.

Apesar de ser educadora, de estar atuando em sala de aula, no momento da coleta de dados, no meu estudo, não tenho fala de nenhum aluno no que diz respeito a uma entrevista formal ou informal, sobre participação, ampliação. Os alunos aparecem o tempo todo, durante os relatos das minhas observações. Tanto que em alguns momentos de degravação de entrevistas, seu barulho aparece por baixo das falas de uma entrevistada, marcando bem sua presença no ambiente escolar.

Em vários outros momentos, eu *“parei numa parte do saguão que me possibilitava boa visão do portão e dos lugares por onde passariam os alunos”*<sup>30</sup> ou *“ela me convidou para prestigiar um momento no auditório, com os alunos.”*<sup>31</sup> Ou *“depois das apresentações, que foram rápidas, os alunos foram embora.”*<sup>32</sup> Ou *“Bateu o sinal e foi uma gritaria”*<sup>33</sup>. *“O sinal para a volta do recreio tocou e as professoras indo para a fila pegar os alunos e os levar para a sala.”*<sup>34</sup> *“As professoras trouxeram os alunos para o pátio e eles estavam agrupados –*

---

<sup>29</sup> Entrevista 04, formal gravada, DC 30/10/03.

<sup>30</sup> Relatos de observação escola 01, DC 21/8/03.

<sup>31</sup> Relatos de observação escola 01, DC 22/8/03.

<sup>32</sup> Relatos de observação Escola 01, DC 1º/9/03.

<sup>33</sup> Relatos de observação Escola 01, DC 08/10/03.

<sup>34</sup> Relatos de observação Escola 02, DC 22/8/03.

*amontoados - numa parte coberta.*”<sup>35</sup> “*Passei para o pátio e percebi vários alunos grandes ali, acho que eram do turno da manhã*”<sup>36</sup> “*Sai dali e fui para o pátio, onde fiquei parada num canto observando uma turma que estava no pátio*”<sup>37</sup> E assim por diante.

Há muitos momentos em que os alunos estão presentes. Aliás, eles estavam presentes o tempo todo, na escola, inclusive nas reuniões em que participei, pois em muitos momentos se falava sobre eles. E mesmo assim, não tenho dados de falas suas sobre participação. Eles aparecem bastante nas entrevistas, especialmente as que foram feitas com as professoras que atuavam diretamente em sala de aula, citados em suas falas. Ou seja, eles aparecem na fala do outro, mas sua fala não apareceu neste estudo, de forma sistematizada e que me possibilitasse ver e procurar entender a participação sob sua ótica, pois estavam fora do horizonte da pesquisa, algo que constatei no momento de análise dos dados.

Fiquei pensando, durante a análise, sobre o quanto os professores e as escolas realmente pensam nos alunos e os incluem em suas propostas de trabalho. Trago esta questão porque, mais adiante, conceituarei comunidade escolar e os alunos aparecerão nela. Quando abordar esse assunto, gostaria de ter presente o que aqui foi exposto.

Outra pergunta que eu fiz, durante as entrevistas, foi sobre as situações de participação que as pessoas entrevistadas tinham vivenciado, ou proporcionado que aconteciam na escola.

### Quadro 3. Situações (vivenciadas/possibilitadas) de Participação.

<u>Discurso do sim</u>	<u>Discurso do não</u>
Participa de atividades prontas/ previamente organizadas pela escola.	Não foi chamada para ajudar a pensar soluções ou idéias.
Se a escola pede. Conversas/reunião.	A escola se fechou.

<sup>35</sup> Relatos de observação Escola 02, DC 29/8/03.

<sup>36</sup> Relatos de observação Escola 02, DC 09/9/03.

<sup>37</sup> Relatos de observação Escola 02, DC 24/9/03.

---

<p>Prontifica-se. A maneira de se relacionar com as pessoas. Pais diferentes, preocupados, que participam. Condicionadas às circunstâncias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em outros tempos;</li> <li>• Postura profissional;</li> <li>• Cargo de chefia faz com que se tomem decisões sozinha;</li> <li>• Pode-se criar espaços.</li> </ul> <p>Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deixa participar;</li> <li>• Manifestam-se em algumas Situações/ ouve-se parte dos alunos</li> </ul> <p>Combinação de regras em aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação do aluno é para a construção da aprendizagem;</li> <li>• É preciso haver um grau de cidadania para que não sejam envolvidos em questões além de sua capacidade emocional.</li> </ul>	<p>Nunca ligou para se prontificar.</p> <p>Em outras escolas, vão poucos pais, ou nem vão. Condicionada às circunstâncias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não escolheu a direção da escola;</li> <li>• As pessoas sentem medo;</li> <li>• Direção imposta, que abre espaço, mas não há vínculo;</li> <li>• Processos vivenciados (complicados) tornaram difícil participar;</li> </ul> <p>Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não escolhem porque são pobres;</li> <li>• Não se manifestam sempre;</li> <li>• É difícil, porque são pequenos;</li> <li>• São ouvidos em parte;</li> <li>• Não escolhem porque estão em outra realidade.</li> </ul>
---	---

---

A primeira questão que aparece, nesse quadro, é que, na tentativa de oposição dos discursos, aparecem dois, que ficam sem correspondência. Outro fator é que as pessoas consideram que participam, mas de atividades que já foram previamente organizadas na/pela escola. É muito interessante e emblemática a asserção que diz que “*não foi chamada para pensar soluções ou idéias.*” Essa fala foi dita uma única vez, por uma mãe entrevistada formalmente, e, ao meu ver, traz um aspecto importante da participação, que é o pensar.

Muitas vezes, a participação acaba sendo descrita como estar ali, ajudando, fazendo, transmitindo uma idéia de que participação, como está expresso no final da própria palavra, é ação, no sentido de movimento externo do corpo, de fala, algo que aparece, trabalho braçal, serviço. Aparece pouco esse outro lado da participação, da ação de pensar. O trabalho

intelectual, que não pode ser visto, ou medido, mas que é muito necessário para que a ação braçal, a que aparece, possa dar os resultados que são esperados por um determinado grupo ou comunidade, também é uma forma de participação.

Como segundo ponto, destaco o papel da escola como fomentadora das situações de participação. Parece natural que se espere que partam desse *locus* as iniciativas de fomento à participação. E, é importante frisar, se a escola pede e as pessoas participam, segundo suas falas, por que se diz que não há participação? O que exatamente a escola deseja, quando chama para participar? Que as pessoas venham? Que venha um grande número de pessoas? Que as pessoas falem? Que as pessoas falem o que a escola quer ouvir? Que pessoas executem os trabalhos braçais e deixem o intelectual para a escola?

Algo que não apareceu, mas que vivencio: A escola quer que as pessoas participem. No entanto, se as pessoas vão sempre lá conversar, saber como as coisas vão, não são muito bem recebidas, ou são recebidas com comentários do tipo: “*de novo essa pessoa aqui?*” “*não tem nada para fazer em casa?*” Sem falar na “*maldição do portão*”<sup>38</sup>, isto é, mães e pais que sempre estão, na entrada ou saída das aulas, em frente ao portão das escolas, trazendo ou buscando seus filhos e observando como a escola está, e fazendo, muitas vezes, comentários sobre a mesma. Essa situação apareceu numa das escolas observadas, quando se falou, em reunião, sobre os pais que vêm buscar seus filhos e ‘trancam’ a saída, no portão, pois param na frente do mesmo.<sup>39</sup>

Nessa mesma escola, foi falado por uma pessoa entrevistada, que os pais ali são diferentes, que são mais participativos, pois quando são chamados para as reuniões das turmas

---

<sup>38</sup> Essa expressão eu conheci em 2000, na palestra que Celso dos Santos Vasconcellos proferiu para os professores da Rede Municipal de Educação.

<sup>39</sup> Relatos de observações escola 01, DC 21/8/03.

de seus filhos, para buscar boletins, por exemplo, dificilmente faltam pais, enquanto que, segundo ela, em outras escolas (e ela disse ter informações de professoras que conhece), dificilmente os pais vão às reuniões.<sup>40</sup>

Essa fala, juntamente com outra que ela emitiu quando disse que a comunidade da escola é gostosa de trabalhar, pois tem um carinho especial pela escola, traz presente a diferenciação existente entre as escolas públicas, que se organizam de maneiras diferentes e conforme o nível sócio-econômico do alunado que recebem, fazendo com que se entenda porque, muitas vezes, ocorre verdadeira disputa por matrículas em estabelecimentos públicos de ensino que são considerados de maior prestígio (MELLO apud ABREU, 2002). Observei, na Escola 01, e senti, uma sensação de não estar em uma escola pública. Vários elementos me trouxeram essa impressão, desde a maneira de se vestir dos alunos, até a ornamentação que a escola tinha no cotidiano e que organizava para datas comemorativas. Parece que essa forma de organização referenda o que explicitarei no parágrafo acima e que encontrei na literatura citada.

Outro aspecto que desejo ressaltar é a questão das situações de participação estarem condicionadas às circunstâncias. Esse aspecto traz algo em que acredito: a participação não é, ela se faz. Participação é um processo e, como tal, é algo passível de ser construído, aprendido e apreendido (DEMO, 2001). Por isso, considero congruentes e convergentes as falas que trazem a participação como responsabilidade da escola, e condicionada a fatores como tempo (épocas), postura profissional, cargos, espaços.

Especialmente num município que viveu um processo tão difícil quanto o episódio do cancelamento da eleição de diretores, a questão da participação mexeu com toda uma

---

<sup>40</sup> Entrevista 06, formal não gravada, DC 12/11/03.

categoria, e com as comunidades escolares, obrigando as pessoas a tomarem uma posição e alterando relações pessoais e profissionais por conta disso, como pude tão bem perceber em uma das escolas que observei<sup>41</sup>.

Além do exposto até o momento, quanto a participação, analisando os discursos, identifiquei aquilo que chamei de ‘inibidores de participação’. São atitudes, situações, ações que têm um certo poder (capacidade) de fazer com que as pessoas não participem, ou não desejem fazê-lo. BORDENAVE (1983) chama de condicionantes da participação e diz que *“existem circunstâncias de diversos tipos que condicionam o grau, o nível e a qualidade da participação”* (p.39).

O que considerei, então, no discurso, como inibidores de participação foi:

- O temperamento mais ou menos tímido das pessoas pertencentes a um grupo, ou comunidade;
- A direção imposta da escola, pois não se sabe como esta receberá as falas, ou se incentiva, pela sua condição de indicada, não eleita, a não fala.
- Falta de autonomia, no sentido de o cidadão não necessitar muito do emprego em que está (por ter outra fonte de recurso), ter boas condições de saúde, pois como apareceu em uma entrevista “não é qualquer cidadão que pode participar, porque sofre pressões, apanha às vezes”<sup>42</sup>. Ou seja, a participação tem um preço, e este pode ser a demissão, a privação do salário, ou consequências físicas.
- Medo de represálias, de se complicar, pois conforme foi dito, “pessoas que são mais, que têm a língua ‘mais solta’, que falam mais, que são mais críticas, elas

---

<sup>41</sup> Relatos de Observação Escola 02.

<sup>42</sup> Entrevista 09, formal não gravada, DC 25/02/03.

realmente acabam, de uma forma ou de outra, sofrendo algum tipo de represália”<sup>43</sup>. Essa pode ser considerada uma outra variação da falta de autonomia, apontada acima.

- Resistência das pessoas em participar, advinda da cultura do medo da crítica ao trabalho, vendo a família como alguém que vai cobrar. Quanto a isso, ainda apareceram outras situações, que podem ser relacionadas como resistência, como por exemplo, o sentimento de insegurança de professores com a família na sala de aula/escola, pois acham difícil, e que podem ter problemas e interferências<sup>44</sup>.
- O professor não lida bem com a crítica, não lida bem com questões como maturidade, ética, postura profissional (mistura o pessoal com o profissional)<sup>45</sup>.
- O fato de colocar, impor regras. Aqui, considere interessante a conotação que se dá à palavra ‘colocar’ relacionada à fala. Apesar de não ser recomendado seu uso com o significado de falar, dizer, é muitas vezes usada como tal. Um de seus significados é ‘tomar posição’ (SOARES AMORA, 1999) e, trazendo para a fala, se é a pessoa que disse, ela está tomando posição, mas se foi colocado por alguém que ocupe uma posição de chefia no grupo, seu significado é tomado como imposição. E esse inibidor é posto em oposição ao que ocorre nas escolas estaduais, que fazem seu regimento (regras), proporcionando, com isso, uma espécie de participação.

---

<sup>43</sup> Entrevista 02, formal gravada, DC 22/10/03.

<sup>44</sup> Entrevista 01, formal gravada, DC 15/10/03.

<sup>45</sup> Idem.

Em seu trabalho, BORDENAVE (1983) cita como condicionantes da participação as qualidades pessoais de algum membro de um grupo; a natureza do problema, cuja solução interessa (ou não) a todos; a filosofia da instituição ou do grupo; a grande influência da estrutura social sobre a participação.

Inibidores ou condicionantes, o fato é que eles evidenciam o conflito que há quando muitas pessoas convivem em uma comunidade. O que indicará se os conflitos serão maiores ou menores, além do tamanho do grupo, é o nível do interesse que as pessoas têm nele, a noção de compartilhamento, os objetivos individuais e grupais.

### **3.3. Ampliação**

A ampliação/expansão da oferta de ensino fundamental completo é obrigação legal do Estado, tanto da União, que deve prestar assistência técnica e financeira a estados e municípios, quanto dos entes federativos estadual e municipal, pela sua responsabilidade de oferta desse nível de ensino. A Constituição Federal de 1988 – CF- no artigo 205, aponta que a educação é dever do Estado e, no artigo 208, inciso I, diz que esse dever para com a educação se dará através da garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

No artigo 211, a CF fala da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal em regime de colaboração, pontuando nos parágrafos 2º e 3º a prioridade de atendimento dos Municípios no ensino fundamental e na educação infantil (parágrafo 2º) e dos Estados e Distrito Federal prioritariamente no ensino fundamental e médio.

Além dessa garantia, e para que não fique apenas na letra (fria) da lei, os recursos para financiamento e manutenção do ensino estão apontados no artigo 212 da CF, e melhor

especificados nas leis e decretos que tratam desse assunto, como a lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, a lei nº 9.766/98, que altera a legislação sobre o salário-educação, e a lei nº 10.832/03, que estabelece a existência de uma cota municipal do salário-educação.

A lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, reitera a especificação sobre que entes federativos têm responsabilidade por qual nível de ensino. As obrigações da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios para com a organização da educação estão elencados, respectivamente, nos artigos 9º, 10 e 11.

O Município tem a incumbência de oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental. A garantia e a incumbência já estão determinadas pelas leis nacionais. É daí, portanto, que partiu a iniciativa pela ampliação da oferta desse nível de ensino, isto é, dessa obrigatoriedade instituída pela lei. O que se observa, no entanto, é o desconhecimento desse princípio legal por parte das pessoas em geral.

Existe uma ação política de se investir na educação pública, que é a da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, e executada por dois dos entes federados, com a devida destinação de recursos. Existe, em muitos pontos, e os dois locais observados, bem como os locais nos quais atuo, mostraram isso, que há demanda por essa oferta.

Busquei observar se há o interesse, desejo mesmo, para com essa política. Talvez não devesse falar em desejo, pois é obrigação do Estado oferecer e dos pais e/ou responsáveis matricular seu filhos, sob pena de incorrerem em crime, previsto no código penal, por abandono intelectual. No entanto, trago essa palavra ‘desejo’, porque, de certa forma no inconsciente coletivo do *locus* em que atuo, a questão passou bastante pelo desejo ou não desejo.

A rede municipal de ensino, com seu atendimento até a 5ª série, acostumou-se a lidar com crianças, na sua maioria, de até 11, 12 anos<sup>46</sup>. Não fazia parte da realidade da escola municipal o lidar com a adolescência e suas questões, mesmo que os alunos seriam, na maioria, os mesmos desde a primeira série.

Ao se atender alunos de até 5ª série, não havia professores, na maioria, que possuísem graduação em nível superior. Isto é, os professores que vinham para a escola tinham habilitação em nível de ensino médio – magistério. A grade curricular não prevê muitas disciplinas para o ensino até a 4ª série, que pode ser unidocente<sup>47</sup>. Para a 5ª série, há o envolvimento de um número maior de professores para atender os componentes curriculares<sup>48</sup>, mas não tantos quantos para se atender até a 8ª série. Como as escolas atendiam até a 5ª série, era comum que professores que estivessem cursando o ensino superior em determinada área, ou mesmo que não estivessem, mas se dispusessem por gostar da série ou disciplina (ou por sobra no panorama), atender essa série. Dependia de uma combinação no panorama de final de ano das escolas, para a qual esperava-se que agisse o bom senso.

Com a expansão da rede para atendimento até 8ª série, outros professores, habilitados, precisaram ser contratados. Esse fator trouxe para as escolas pessoas com outros saberes e práticas, com graduação em nível superior, com os quais ou não se convivia, ou eram poucos e geralmente já estavam na escola há mais tempo e buscavam aperfeiçoamento, mas não eram

---

<sup>46</sup> Tomo por base a lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera, no seu artigo 2º, criança a pessoa com até 12 anos incompletos, e como adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

<sup>47</sup> No município de São Leopoldo, de 1ª a 4ª série, atuam duas professoras, uma que fica 16 horas com os alunos – professora titular – e outra que fica 4 horas com os alunos, a PII. Essa prática atende ao disposto no art. 67, inciso V da lei de LDB 9394/96.

<sup>48</sup> Houve época em que se separava de 1ª a 3ª série, no currículo por atividades; a 4ª série no currículo por área de estudo, e a 5ª série, no currículo por disciplinas. Isso resultou nas expressões ‘currículo’, para se referir de 1ª a 4ª séries, e ‘área’, para se referir de 5ª a 8ª séries, usada atualmente por professores e pelas escolas.

‘novidade’ no espaço escolar. Com o aumento do número de professores e das habilitações, novas relações, inclusive salariais, surgem.

Esses fatores, a) alunos de uma faixa etária que não se atendia; b) professores com ‘outros saberes’, contribuiriam para o aumento numérico da rede, exigindo mais gastos com espaços, materiais, salários. A rede cresceria (em todos os sentidos). E isso, acredito, assustou.

E assustou, penso, a todos, tanto da SEMEC, quanto das escolas. Quando falo em assustar, não me refiro apenas ao pensamento que paralisa, imobiliza, mas ao receio que o novo, a situação desconhecida, traz, às desacomodações que se prevê que surgirão.

Se estivermos acostumados a uma realidade, a sua mudança irá nos desacomodar. Serão novas situações, novas relações e realidades. Nesses momentos, as reações das pessoas são as mais diversas. Há os que se assustam, se desestabilizam, mas encontram meios de assimilar a novidade e seguir. Há os que aceitam ‘qualquer parada’. Há os que têm dificuldade em seguir esse caminho, mas se ‘conformam’ ante o inevitável. Há os inconformados, que se vêm tendo de dar conta dessa nova realidade e que protestam, não a aceitando. E há, também os que paralisam e, muitas vezes, fazem a realidade ao seu redor paralisar.

O discurso transmitido e que povoou o imaginário coletivo foi o do medo do crescimento. A expansão da rede foi transmitida como algo ruim. Implicitamente, foi dito que os salários ficariam baixos com o aumento do número de professores, tão baixos quanto os da rede estadual. O aumento do número de professores na escola, e do seu ‘saber’, teria como consequência a perda do controle da escola por parte das equipes diretivas. As escolas, que ficariam muito grandes, não teriam recursos suficientes para serem mantidas. Com todo esse

quadro, segundo uma das pessoas entrevistadas, as escolas ficariam bagunçadas, como as escolas estaduais<sup>49</sup>.

O que se tinha na época (1998, 1999, 2000), era uma rede de ensino com escolas relativamente pequenas em comparação com o tamanho que poderiam vir a ter, que estavam prestes a crescer, por obrigações legais e por pressão da comunidade por atendimento à sua demanda, devido ao grande número de crianças que concluíam a 5ª série.

É por todos os fatores apontados acima que me referi ao desejo ou não desejo de expansão do atendimento. Com a situação posta dessa forma, que chamo de negativa, a reação das pessoas era a de não querer, não desejar que houvesse a expansão, pois ela fazia pensar que uma situação conhecida e com a qual já se estava habituado, mudaria e para pior.

O fluxograma abaixo mostra, de uma maneira que considero clara e que foi a que considerei melhor para essa apresentação, como se deu o início do processo de ampliação da rede municipal leopoldense. Cabe lembrar que esse processo foi pensado e planejado por uma equipe à frente da Secretaria Municipal de Educação, em 2000 e executado por outra, em 2001. Isso ocorreu porque houve eleição municipal e, mesmo sendo o mesmo partido, que já estava à frente da administração, o vencedor, houve mudança de Secretário de Educação, que, por sua vez, modificou grande parte da equipe com a qual trabalharia.

Outra questão trazida pelo fluxograma é a de que havia reuniões entre CRE e SEMEC, que procuravam organizar a problemática das vagas de uma forma que aponta para o Regime de Colaboração que a lei prevê que haja entre Estados e Municípios.

---

<sup>49</sup> Já atuei na rede estadual e não vou entrar no mérito da questão, pois entendo que foge do objetivo dessa dissertação e que daria outro estudo. O que se sabe é o que se acompanha na imprensa: falta de professores; escolas em condições precárias de funcionamento e atendimento; problemas relativos a alunos, tais como drogas, violência. Essas informações são as que povoam o imaginário coletivo dos professores da rede municipal.

O que não houve e que, no meu ver e experiência pessoal, foi divulgação ampla e geral do que estava ocorrendo, contribuindo para alimentar pensamentos equivocados que geraram conclusões igualmente equivocadas sobre o processo como um todo. Faltou comunicação, no sentido de diálogo e de informação, que é um dos elementos primordiais da participação.

Muitos dos receios e medos que as pessoas traziam sobre a ampliação das escolas para o atendimento das séries finais do ensino fundamental, talvez tivessem sido dissipados a partir do conhecimento da política que estava norteando a SEMEC quanto a essa questão. Abordo esse conceito adiante, porém o trago aqui como forma de demonstrar como está ligado ao conceito de ampliação e participação. Trago, também o relato de como se deu o início do processo de ampliação da rede municipal, a fim de mostrar que o processo envolve comunicação e participação entre os envolvidos.

Para procurar resolver de forma satisfatória, neste caso, de forma que acomodasse os alunos que vinham da quinta série na rede municipal para a sexta série na rede estadual, representantes da 2ª CRE e da SEMEC se reuniam para definir como se daria esse atendimento nas escolas estaduais, respeitando o zoneamento. Após essa reunião, as escolas municipais recebiam orientação para que escola estadual encaminhar seus alunos. Essa prática aponta para o Regime de Colaboração na oferta do ensino fundamental, do qual fala a LDB 9394/96, no seu artigo oitavo. As reuniões de negociação e acomodação de alunos ficavam mais fáceis quando era o mesmo partido político que governava estado e município, o que aponta para o fato de que no período de 1999 a 2002, quando o Partido dos Trabalhadores –

PT - governava o estado e o Partido do movimento Democrático Brasileiro – PMDB – governava o município, a negociação ficava mais difícil<sup>50</sup>.

Como a procura por vagas de sexta série nas escolas estaduais estava ficando maior do que a respectiva oferta, nessas reuniões de encaminhamento de matrícula, a Coordenadoria, representando o estado, começou a pressionar a Secretaria Municipal de Educação, que representava o município, no sentido de que abrisse turmas de sexta série nas escolas sob sua jurisdição porque estava difícil para as escolas estaduais atenderem esses alunos, mesmo que para isso ‘fechassem’ turmas de séries iniciais. Além disso, a prioridade de oferta de ensino do estado é para com o ensino médio, o que também tornava difícil o atendimento das sextas séries nas escolas, pois o ‘fechamento’ de turmas de séries iniciais, e a conseqüente liberação das salas de aula, também deveria servir para o atendimento daquele nível de ensino<sup>51</sup>.

O município, então, pressionado pela legislação, pela demanda e pela dificuldade cada vez mais crescente nas negociações para o regime de colaboração, começou a planejar a sua rede para o crescimento físico que esta passaria a ter com a oferta de sexta série. Dois critérios básicos foram levados em consideração para a ampliação das primeiras escolas: 1) as turmas de sexta série seriam abertas onde a situação de atendimento nas escolas estaduais estava ficando insustentável e 2) onde houvesse espaço físico que comportasse a construção de mais salas de aula<sup>52</sup>.

Após esse relato e antes de apresentar dados sobre ampliação que coletei nas entrevistas e observação nas escolas que constituíram os locais e observação para esse estudo,

---

<sup>50</sup> Entrevista 08, formal não gravada, DC 09/02/04

<sup>51</sup> Entrevista 08, formal não gravada, DC 09/02/04.

<sup>52</sup> Idem

trago a tabela a seguir, que apresenta o número de alunos atendidos nas redes municipal e estadual de São Leopoldo, no período de 1996 a 2003.

Os números abrangem tanto um período de cinco anos antes da implantação das séries finais na rede municipal, quanto o período de implantação, que vai de 2001, com a entrada das sextas séries em quatro escolas da rede, e se conclui em 2003, com a implantação das oitavas séries nessas escolas. No total, são oito escolas da rede que possuem o ensino fundamental completo. Outras quatro iniciaram o processo em 2002 e estão, nesse ano de 2004, completando-o, com a inclusão da oitava série.

Tabela 2. Tabela comparativa do número de alunos do Ensino Fundamental de 1996 a 2003, por dependência administrativa, em São Leopoldo<sup>53</sup>

Ano	MUNICIPAL			ESTADUAL			PARTICULAR		
	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	TOTAL	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	TOTAL	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	TOTAL
1996	11.088	2.221	13.309	5631	9.957	15.588	1.905	2.453	4.358
1997	11.094	2.232	13.326	5.426	10.614	16.040	1.876	2.248	4.124
1998	11.811	2.663	14.474	5.055	11.132	16.187	1.707	2.118	3.825
1999	11.672	2.729	14.401	4.885	11.625	16.510	1.653	2.011	3.664
2000	11.765	2.729	14.494	4.446	11.871	16.317	1.485	1.889	3.384
2001	11.659	3.222	14.881	4.376	11.244	15.620	1.368	1.769	3.137
2002	11.879	4.117	15.996	4.291	10.643	14.934	1.312	1.649	2.961
2003	12.312	5.025	17.337	4.148	10.066	14.214	1.180	1.552	2.732

Fonte: INEP/MEC

À primeira vista, chama a atenção o aumento ao número de alunos que a rede municipal recebeu proporcionalmente à redução dos alunos da rede estadual e particular. Em 2002, a rede municipal estava atendendo 2.687 alunos a mais do que em 1996. E em 2003, esse número salta para 4.028 alunos. Isto representa um aumento de 76,8% nesse ano. Nesse

<sup>53</sup> Os dados dessa tabela e das demais, bem como as suas análises, que apresentam os números da educação em São Leopoldo, surgiram a partir de trabalho feito na disciplina de Prática de Pesquisa, oferecida pela professora Doutora Nalú Farenzena.

mesmo período, as redes estadual e particular foram deixando de atender alunos. No caso da rede particular, é possível explicar o fato em virtude da perda do poder aquisitivo da população. É possível, também, dizer que essa população estudantil oriunda da rede particular passou a ser atendida tanto pela rede municipal quanto pela estadual, pois ambas as redes cresceram.

A partir do ano de 2000, nota-se um declínio no número de alunos atendidos na rede estadual, tanto de 1ª a 4ª quanto de 5ª a 8ª séries, enquanto que na municipal, o número continua crescendo em ambos. A rede particular vem em constante declínio a partir de 96, perdendo 37% de seus alunos, que perfazem um total de 1.667 estudantes. O fator preponderante, nesse caso, é o fato de, a partir desse ano, o município de São Leopoldo começar a atender as sextas séries, com gradativa ampliação para sétima e oitavas séries, nos anos de 2001 e 2002. Inicialmente, em 2001, foram quatro escolas. A partir de 2002, outras quatro escolas entraram no processo e as que já estavam, permaneceram até completar o ensino fundamental.

No tocante à taxa de escolarização e atendimento, no ano de 2000, a rede municipal era proporcionalmente a que mais atendia a demanda existente no município. Um fator positivo para o município como um todo é que apenas 4,7% da população em idade de ensino fundamental não estava sendo atendida.

Tabela 3. Taxa de atendimento da população de 7 a 14 anos, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa, no ano de 2000.

Dependência administrativa	População de 7 a 14 anos	Alunos de 7 a 14 anos	Taxa de atendimento
Municipal	30.828	13.754	47%
Estadual	30.828	12.004	38,93%
Particular	30.828	3.012	9,77%

Total	30.828	28.770	95,7%
-------	--------	--------	-------

Fontes: IBGE e INEP/MEC

Analisando a tabela de escolarização, percebe-se que os números apontam para uma rede de ensino fundamental bastante municipalizada, uma vez que as escolas municipais atendiam quase a metade da população em idade de freqüentar o ensino obrigatório. E isso acontecia sem contar o número de alunos de 6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries das redes municipais, que passaram a fazer parte das estatísticas a partir de sua entrada na rede em 2001.

Tabela 4. Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos, no Ensino Fundamental, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa, no ano de 2000.

Dependência administrativa	População de 7 a 14 anos	Alunos de 7 a 14 anos	Taxa de escolarização
Municipal	30.828	13.754	47%
Estadual	30.828	11.898	38,6%
Particular	30.828	2.985	9,7%
Total	30.828	28.637	95,3%

Fontes: IBGE e INEP/MEC

Os números do Ensino Médio mostram que a situação do município está bem mais difícil, apesar de a taxa de atendimento da população da faixa etária de 15 anos a 19 anos ser de mais de 70 %.

Tabela 5. Taxa de atendimento da população, de 15 anos a 19 anos, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa, no ano de 2000.

Dependência Administrativa	População de 15 a 19 anos	Alunos de 15 a 19 anos	Taxa de atendimento
Municipal	17.987	562	3,1 %
Estadual	17.987	10350	57,5 %
Particular	17.987	1.990	11,1 %
Total	17.987	12.902	71,7%

Fontes: IBGE e INEP/MEC

Os 3,1 % de pessoas nessa faixa etária que a rede municipal atendia em 2000 são alunos de até 6<sup>a</sup> série. Há, aqui, algo interessante, que aponta para a necessidade um estudo mais detalhado sobre evasão e reprovação, no ensino fundamental. Principalmente se levarmos

em conta também a diferença entre o percentual de atendimento e de escolarização da população dessa faixa etária atendida pelas escolas do Estado, que não é o objetivo desse estudo.

Fica, no entanto, destacado que os 3,15% de alunos atendidos dos 15 aos 19 anos, no ensino fundamental, estão fora da idade considerada para esse nível. Por outro lado, é importante apontar que quatro escolas da rede municipal possuem turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A tabela foi montada com dados de 15 anos a 19 anos, apesar de nos registros do INEP/MEC ter dados de alunos de 39 anos ou mais. Esses dados são agrupados individualmente até os 19 anos. A partir dessa idade, são de 20 a 24 anos, de 25 a 29 anos, de 30 a 34 anos, de 35 a 39 anos e mais de 39 anos, o que nesse momento verificou-se muito difícil de mostrar em tabelas.

Tabela 6. Taxa de escolarização da população de 15 a 19 anos no município de São Leopoldo, no Ensino Médio, por dependência administrativa, em 2000.

Dependência Administrativa	População de 15 a 19 anos	Alunos de 15 a 19 anos	Taxa de escolarização
Municipal	17.987	XX	XX
Estadual	17.987	6.116	34,3 %
Particular	17.987	1.652	9,2 %
Total	17.987	7.768	43,5

Fontes: IBGE e INEP/MEC

A taxa de escolarização das pessoas da faixa etária de 15 a 19 anos no Ensino Médio não chega a 50%. Ela é baixa e bastante concentrada na rede estadual, com uma pequena contribuição da rede particular. A diferença entre a taxa de atendimento e a taxa de escolarização, na rede estadual leopoldense, reflete situações tais como reprovação, evasão escolar e entrada tardia na escola.

Há uma diferença de 23,2% de defasagem de atendimento, na rede estadual nesse nível de ensino. Claro está que os números correspondem ao ano de 2000 e que, de lá para cá, a rede de ensino municipal vem atendendo um número considerável de alunos até a 8ª série. Isso pode significar que, assim como o atendimento no ensino fundamental, pelo município, vem aumentando, em relação à queda no atendimento da rede estadual, as escolas da rede estadual estariam aumentando suas vagas para atendimento no ensino médio, uma vez que a população da faixa de ensino obrigatório estaria tendo sua demanda atendida.

O ensino fundamental deve ser oferecido em Regime de Colaboração pelo Estado e pelo Município, o que pode explicar a alta taxa de escolarização nesse município, pois a rede estadual e a municipal atendem, cada uma, considerável parcela da população. Um outro fator que pode explicar a alta taxa de escolaridade são as campanhas e prioridade de investimentos para o ensino fundamental, com programas de renda mínima, como o bolsa-escola, que garante uma contribuição de R\$ 15,00 para os pais que mantiverem seus filhos na escola.

Faz todo um diferencial, ainda, o fato de o ensino público ser obrigatório e gratuito para o ensino fundamental, bem como a prioridade de investimento do município nesse nível de ensino. Há, também, mecanismos de controle e acompanhamento de alunos não freqüentes, que as escolas devem fazer periodicamente com relação aos alunos do ensino fundamental.

No ensino médio, não se verifica essa obrigatoriedade e gratuidade, mas sim, uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, segundo a LDB 9394/96, no seu artigo 4º, inciso II. O município, que tem sua prioridade de investimento no ensino fundamental, e que nesse nível atende quase metade da população da faixa etária, não

tem escolas de ensino médio em São Leopoldo. Esses fatores podem explicar a baixa escolarização dessa população nessa faixa etária e nível de ensino.

Os números da educação infantil mostram uma situação mais catastrófica do ponto de vista do direito à educação. Além da taxa de atendimento ser muito baixa, em relação à população da idade, pois 25,6% das crianças nessa idade tinham atendimento, a dificuldade para encontrar dados sobre esse nível e montar uma tabela comparativa, por exemplo, foi grande, visto que dados mais completos foram encontrados apenas nos anos de 1996, 2002 e 2003, para pré-escola, e 2001, 2002 e 2003 para creches, no site do INEP, revelando a pouca oferta da educação infantil no município, como mostram as tabelas abaixo.

Tabela 7. Taxa de atendimento da população de 4 a 6 anos, na pré-escola, no município de São Leopoldo, por dependência administrativa, no ano de 2000.

Dependência Administrativa	População de 4 a 6 anos	Alunos de 4 a 6 anos	Taxa de escolarização
Municipal	11.411	2938	25,6%
Estadual	11.411	252	2,2%
Particular	11.411	61	4,7%
Total	11.411	3.251	32,5%

Fontes: IBGE e INEP/MEC

Tabela 8. Taxa de escolarização da população de 4 a 6 anos, no município de São Leopoldo, na Educação Infantil, no ano de 2000.

Dependência Administrativa	População de 4 a 6 anos	Alunos de 4 a 6 anos	Taxa de atendimento
Municipal	11.411	1933	16,9%
Estadual	11.411	167	1,5%
Particular	11.411	479	4,2%
Total	11.411	2579	22,6%

Fontes: IBGE e INEP/MEC

Fica bastante complicado fazer uma comparação e traçar um parâmetro, uma vez que os dados não apontam para o pouquíssimo de atendimento nesse nível. Essa escassez de atendimento pode ser um indicativo para se avaliar como a educação infantil é tratada, não só no município, mas no país como um todo, pois se São Leopoldo, que tem um percentual de

apenas 4,7% crianças fora de atendimento no ensino fundamental, não mostra dados que permitam uma avaliação dessa política, é possível imaginar em outras cidades, de outros Estados com menos infra-estrutura.

Cabe aqui lembrar que São Leopoldo está entre os quinze municípios mais desenvolvidos do estado do Rio Grande do Sul. Se esse município, ocupando essa posição em um dos Estados mais ricos, desenvolvidos e politizados do país, apresenta atendimento precário na educação infantil, é fácil de concluir, num exercício de reflexão, o que acontece nas áreas brasileiras menos desenvolvidas.

Entretanto, mesmo com os dados estatísticos, que apontam para uma alta taxa de atendimento no ensino fundamental em São Leopoldo, o processo de ampliação da rede municipal parece não ter acontecido de forma a contentar todas as partes envolvidas na questão, como acontece em processos que envolvem tantas pessoas e interesses, como os educacionais.

Além disso, como já expus, é um processo e, como tal, não está concluído. Este estudo, talvez não seja pretensão dizer, poderia, dentro de seus limites, contribuir para o aprimoramento do processo, se não como um todo, pelo menos para repensá-lo, levando em consideração o que já ocorreu no município.

Para a apresentação dos dados subjetivos sobre esse assunto, a partir da hipótese dos discursos, trago o discurso do sim e o discurso do não para as questões de ampliação da rede municipal.

#### Quadro 4. Ampliação.

O discurso do sim	O discurso do não
A política de ampliação é algo natural e está prevista em lei	A ampliação foi passada como algo ruim
Sem preocupações com o imediato	Que os salários baixariam, como os dos

---

A escola tem pedido	professores do Estado. Aumento do número de professores levaria à ‘perda do controle’ pelas direções das escolas
Quem busca a lei sabe que iria acontecer Sabia-se que o município iria entrar nessa e vai entrar, não é goela abaixo	Escolas ficariam ‘desorganizadas’ como as estaduais As escolas que aumentaram e atendem alunos de outras escolas vêm como goela abaixo
Experiência nova, que todos terão de passar	Dificuldade de adaptação dos professores que vieram do Estado.
Mudança, não se sabe se para pior O importante é que tenha escola Teria de ter por causa dos alunos, para não irem tão longe estudar Favorável ao crescimento, se há planejamento e bons profissionais.	

---

A questão formulada aqui foi no sentido de procurar saber se a pessoa entrevistada era favorável à ampliação ou não, ou de como ela a via.

O problema (as questões, as dificuldades) da expansão física e de oferta de séries para o município de São Leopoldo é falta de política pública voltada para a área, Planejamento ou de comunicação do que é feito? Os pais vêm as obras sendo feitas e inauguradas e não sabem, ou não compreendem, porque não lhes é explicado/transmitido que aquilo não é para atender seus filhos na 6ª série, mas para proporcionar melhores condições de infra-estrutura para a escola, que se reverterá em mais qualidade (das instalações ou de educação?) para seus filhos.

Há, ainda, a possibilidade de ter sido dito para os pais que haveria 6ª série na escola e os mesmos estarem se organizando para cobrar essa promessa, como aponta a fala de uma das pessoas entrevistadas. Ela disse que erraram com os pais quando da implantação do prédio novo da escola, pois seus filhos ficaram tendo aula por dois anos em salas apertadas, com a

justificativa de que a escola estava em ampliação física e que essa era a parcela de sacrifício dos alunos, pois haveria 6ª série quando o prédio novo estivesse pronto<sup>54</sup>.

Uma questão que considerei interessante, da parte de uma escola, foi a de que não se tem preocupação com o imediato na questão da ampliação da escola. É interessante, realmente, notar, o senso de imediatismo que as pessoas possuem quando do lançamento de uma política pública. Claro é que as condições de vida da população fazem com que as soluções urjam no sentido de que sua demora contribui para a piora de sua qualidade de vida.

Em questões educacionais, no entanto, e em particular nessa da ampliação da oferta de vagas nas séries finais do ensino fundamental, como disse uma pessoa entrevistada, se a escola crescer (demais) ela tem de ter um tempo para se preparar para a nova realidade e para ter (certo) controle sobre ela. Se ela se tornar muito grande, pode perder a qualidade<sup>55</sup>.

O grande desafio é, portanto, ampliar a rede de ensino mantendo a qualidade que ela possui. Isso, muitas vezes, e em especial depois de ouvidas as falas de que a diretora não queria a ampliação da escola, pode ser interpretado como descaso das equipes diretivas, quando, talvez, a sua preocupação seja justificada e fundamentada pelo que está ocorrendo nas outras escolas da rede, que foram ampliadas, e na realidade bem próxima das escolas estaduais, como foi apontado nas falas das pessoas.

---

<sup>54</sup> Entrevista 06, formal não gravada, DC 12/11/03.

<sup>55</sup> Entrevista 01, formal gravada, 15/10/03.

### **3.3.1. Ampliação da oferta de vagas em São Leopoldo – o início.**

Meu estudo me possibilitou, através da coleta de dados e entrevista, o conhecimento de uma reivindicação existente no município, por atendimento de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries em escolas municipais aí localizadas, que remonta ao ano de 1994. O que passo a relatar são dados retirados de documentos organizados e arquivados por uma das pessoas entrevistadas<sup>56</sup>.

Nesse ano de 1994, uma Associação de Moradores de Bairro – AMB – da cidade, através de sua Comissão de Educação, iniciou a campanha da Educação, que abrangia, além do bairro, outros bairros circunvizinhos.

Foi feito um “Estudo sobre a matrícula na Escola Pública” nesses bairros, por um dos membros da Comissão de Educação, que serviu de base para as reivindicações pretendidas pelo movimento. Nesse estudo, constavam dados sobre a população estimada do bairro, considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – do ano de 1991. Projetou-se a estimativa de crescimento da população até o ano de 1994. O mesmo procedimento foi usado para apresentar os dados por faixa etária. Também foi feito levantamento da matrícula em abril de 1994, de 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> série, de crianças dos bairros. Havia, ainda, um quadro que mostrava dados da população de quatro faixas etárias (0 a 18 anos, 7 a 14 anos, 7 a 11 anos e 12 a 14 anos), bem como da matrícula de 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> séries dessa população nas escolas públicas da cada localidade. Havia, ainda, um quadro comparativo da demanda estimada de 7 a 14 anos com a matrícula da escola pública. Após cada quadro apresentado,

---

<sup>56</sup> O material consistiu em documentos, recortes de jornal da época, atas de reuniões das AMB, que a pessoa catalogou e encadernou, formando três volumes, que apresentam como os processos aqui abordados transcorreram.

seguia-se um comentário sobre os dados que ali havia. No final do estudo, foram ressaltados alguns aspectos importantes, dos quais destaco o seguinte:

Além disso, uma escola só até a 5ª série impõe à comunidade um parâmetro de escolaridade sem perspectiva, sem futuro, porque é possível um aluno imaginar, ao atingir a 3ª série, por exemplo, que já está quase concluindo seu curso, ao invés de projetar o desejo de passar ao 2º grau. A própria escola incompleta, num caso destes, desestimula uma perspectiva de futuro ao invés de incentivar. (São Leopoldo, 1994 p.3).

Destaquei esse aspecto porque apareceu na fala de uma das pessoas entrevistadas, que foi o organizador dos dados e texto do estudo. Além disso, essa fala aparecia nos documentos que essa pessoa arquivou, das reportagens da época feitas pelo jornal local. Essa repetição me mostrou a convicção e certeza desse movimento, iniciado pela comunidade local. O trecho destacado, ainda, ilustra claramente a perspectiva da população que tem negado seu direito de acesso e continuidade à educação.

O movimento visava que a escola estadual localizada no bairro, que atendia até 5ª série, passasse a oferecer também 6ª, 7ª e 8ª séries à população. Foram feitas reuniões, abaixo-assinado, pedidos à 2ª Delegacia de Educação – DE. Em 1995 foi implantada a 6ª série nessa escola. Em 1996, o Conselho Estadual de Educação – CEED/RS - autorizou, ali, o funcionamento de 7ª e 8ª séries.

No entanto, a falta de vagas parecia continuar. No ano de 1995, a mesma Associação de Bairro liderou um processo para a construção de nova escola municipal nesse bairro. O mesmo “Estudo sobre a matrícula na Escola Pública” norteou as reivindicações.

A associação organizou reuniões, nota à imprensa, panfletos explicativos à população, e solicitou audiência com o prefeito para resolver o problema. Várias manifestações ocuparam o jornal local, tanto das pessoas que lideraram o movimento, quanto de pessoas que ocuparam o jornal para dizer, por exemplo, que o movimento “É uma minoria barulhenta contra uma maioria silenciosa”<sup>57</sup>.

Da mesma forma, representantes de segmentos do bairro estiveram com o prefeito para comunicar que estavam satisfeitos com a notícia da construção de uma escola municipal até a 5ª série na área<sup>58</sup>.

O material arquivado, ao qual tive acesso após a entrevista com seu autor, mostra que houve um embate entre duas forças. Uma, a da AMB, que desejava a escola no lugar e que ela funcionasse com o então 1ª grau completo, e que se baseava para isso no artigo 216 da Constituição Estadual, que diz que todo o estabelecimento escolar, criado na zona urbana, deve ministrar o ensino fundamental completo, e no excerto que apresentei acima, do “Estudo sobre matrícula na Escola Pública”. A outra força, que aparecia nas falas da Secretária de Educação da época e de um vereador governista, mostrava querer fazer parecer com que a AMB, com sua insistência em que a escola atendesse até a 8ª série, não desejasse que houvesse escola no bairro. O vereador governista, inclusive, deu informações incorretas sobre o CEED/RS, no jornal, tendo sido corrigido, no mesmo veículo, pela então presidente do CEED/RS, Sônia Balzano<sup>59</sup>.

O embate durou algum tempo. A administração municipal criou a escola com o 1º grau incompleto, mas foi forçada a retificar o ato de criação. E, através do decreto 3058, de

---

<sup>57</sup> Jornal VS, São Leopoldo, 27/9/95.

<sup>58</sup> Jornal VS, São Leopoldo, 27/9/95.

<sup>59</sup> Jornal VS, São Leopoldo, 08/5/96 e 11/5/03, respectivamente notícia equivocada e correção da informação.

20/01/97, o município de São Leopoldo teve sua “Escola Municipal de 1º grau” criada. Esta escola, no entanto, até o momento, funciona atendendo turmas até 5ª série<sup>60</sup>.

Houve, ainda, um terceiro movimento, em 1999, iniciado por um vereador, e que contou com a adesão popular, em outro bairro da cidade, para a implantação de ensino fundamental completo em uma das escolas existentes na localidade. Igualmente, houve levantamento de dados populacionais e de matrícula, bem como da demanda existente na área, que comprovavam a necessidade da reivindicação. Procurou-se reunir os diretamente afetados para traçar caminhos a serem seguidos na busca do atendimento de sua reivindicação, porém esse movimento não contou com o apoio da AMB local.

Foram feitas reuniões e abaixo-assinado. No entanto, a direção da escola municipal apontada pelo abaixo-assinado como de preferência da população para a implantação de ensino fundamental completo, não participou do movimento, bem como o Círculo de Pais e Mestres da escola.

O movimento culminou com a criação de uma escola estadual, na localidade, que atualmente atende o ensino fundamental e o médio. A escola apontada pela população como a desejável para oferecer o atendimento até a 8ª série, à época dessa reivindicação (1999), em 2001 começou a atender 6ª série, tendo o processo de implantação de ensino fundamental concluído com a implantação da 8ª série em 2003. Atualmente, é uma das oito escolas municipais que oferece o ensino fundamental em São Leopoldo. Nessa oportunidade, a comunidade conseguiu duas escolas, uma estadual e outra municipal, que atendessem o ensino fundamental completo.

---

<sup>60</sup> Dado retirado da página da SEMEC de São Leopoldo, capturada em 04/06/04. (www.saoleopoldo.rs.gov.br/semec)

Esses três movimentos aparecem aqui como forma de resgate histórico do processo de implantação de ensino fundamental completo nas escolas municipais leopoldenses. E, também, como ilustração de que o movimento participativo popular colhe resultados de suas reivindicações. Estes podem não ser no momento em que o movimento está no auge de suas lutas, mas, como me disse o autor dos documentos analisados sobre esses processos, as lutas não são em vão, pois produzem outros trabalhos, o movimento vai adequando as pautas<sup>61</sup>. Ou, como diz, GOHN (1999, p.101) *“uma das características básicas de todo movimento social, quer popular ou não, é seu fluxo e refluxo”*.

### **3.3.2. Questões (difíceis) da ampliação**

Apresento, aqui, algumas questões que considerei, depois de analisadas as falas das pessoas, como questões difíceis da ampliação da oferta de ensino fundamental na rede municipal.

Agrupei-as, numa tentativa de repetição do discurso do sim e do discurso do não. Neste caso, o discurso do sim corresponde às asserções que apontam para um discurso favorável às questões de ampliação, ou asserções que apontaram para um conhecimento das questões que a ampliação traz/trouxe.

O discurso do não, aqui, corresponde às asserções que apontam para as dificuldades, contrariedades e desconhecimento da questão.

Na terceira coluna, agrupei questões de ampliação que correspondem/corresponderam à comunicação que, acredito, deva acontecer num processo como esse.

---

<sup>61</sup> Entrevista 09, formal não gravada, DC 25/02/04.

Quadro 5. Questões de ampliação e comunicação.

Discurso do sim	Discurso do não	Comunicação
A diretora tem de ser mais aberta, num grupo maior. Realidade transformada	Medo de perder o controle  Perda de identidade com a escola	
Mais salas para atendimento/muitos alunos em sala	Não há falta de materiais, pois há estrutura para atendimento até 8ª série.  Dificuldade com as professoras do Estado	Não há contato com professoras de séries finais. SEMEC e Direção da escola devem ouvir professoras de sala de aula.
A ampliação é necessária por causa dos alunos	Dificuldades com os alunos: desconhecimento de sua história/disciplina	
Professores habilitados, suporte técnico, material, aumento do número de funcionários e merenda A escola enviou bilhete sobre ampliação para 6ª série.		CRE informou que não haveria 6ª série, por justificativa da SEMEC Direção disse que alunos de 6ª série terminarão com a qualidade da escola.
Não se notou maiores diferenças porque os alunos são os mesmos desde o pré e 1ª série.	Diretora não queria	
Política já conhecida	Não sabia porque a escola foi ampliada	Não houve divulgação quanto à primeira escola a ser autorizada a ter até oitava série
Sem preocupação com o imediato O importante é ter escola.		Fala da direção para pais quanto à política do movimento para ampliação da escola e estes disseram que não queriam a ampliação da escola.

Um aspecto que apareceu bastante na fala das pessoas entrevistadas, em especial naquelas das professoras e das pessoas envolvidas diretamente com as questões internas da escola, foi a dificuldade que aconteceu com a entrada de novos professores na rede.

A maioria das professoras que entraram eram professoras que fizeram o concurso que houve em 2000, para provimento dos cargos a serem criados com a ampliação da rede. Houve a entrada de um grande número de professoras, apesar de ter sido feito um reaproveitamento, para lecionar nas séries finais, das professoras que já eram da rede, mas que lecionavam nas séries iniciais<sup>62</sup>. Muitas das professoras que entraram não conheciam o funcionamento da rede municipal, por não terem trabalhado nela ainda. Eram, porém, pessoas com bastante experiência, pois trabalhavam nas escolas estaduais. Algumas, inclusive, já haviam se aposentado nessa rede. Esses professores vinham de uma outra realidade, a das escolas estaduais, e ao entrarem nas escolas municipais, sofreram um ‘choque de realidade’<sup>63</sup>, desejando impor a sua realidade num espaço já definido anteriormente à sua entrada. A visão que se tinha desses professores era de que eram pouco comprometidos com a escola, pois vinham de escolas onde havia grupos grandes, nos quais fica difícil controlar horários.<sup>64</sup>

Essas professoras consideravam as professoras do município muito maternais, pois com uma rede de atendimento até a 5ª série, a tendência era que se desse aula para um mesmo aluno 2 ou 3 vezes, em séries diferentes. Esse fato proporcionava que se conhecesse melhor o aluno e sua família, tornando o clima mais familiar em comparação com o das escolas do Estado<sup>65</sup>. Ainda nessa linha de pensamento, esse foi um outro fator difícil da ampliação, o de escolas receberem, a partir da 6ª série, alunos vindos de várias outras escolas, dos quais não se conhecia a história da vida escolar e familiar, dificultando, por isso, o trabalho<sup>66</sup>.

---

<sup>62</sup> Relatos de observação Escola 02, DC 08/10/03

<sup>63</sup> Entrevista 04, formal gravada, DC 30/10/03.

<sup>64</sup> Entrevista03, formal gravada, DC 28/10/03.

<sup>65</sup> Entrevista 02, formal gravada, DC 22/10/03

<sup>66</sup> Idem

Esses dois aspectos, dos alunos e professores, apontam para questões de relações e do quanto elas ficam alteradas, tornando-se mesmo difíceis, podendo afetar a forma individual de cada pessoa trabalhar. Isso também se refletirá no todo, no grupo.

A perda do ‘clima família’, do qual falava no meu Projeto de Dissertação (p.06), tem relação direta com o aumento da rede e a entrada, na mesma, de pessoa diferentes daquelas com as quais se estava acostumado a lidar. A perda do conhecimento do aluno e sua família, que a realidade da ampliação trouxe, bem como a chegada de novos profissionais para atender as turmas, aumentaram o grupo e obrigaram a novos relacionamentos.

É possível que dificuldades como essa não ocorressem se todas as escolas tivessem sido ampliadas para atender os alunos vindos delas mesmas. Com a implantação das séries finais em escolas onde a situação de atendimento, causada pela demanda, estava ficando insuportável, algumas escolas municipais passaram a atender alunos de outras escolas municipais e estaduais. Essa é uma explicação para a expressão ‘goela abaixo’<sup>67</sup> que aparece no Projeto de Dissertação (p.06). Algumas pessoas das escolas que cresceram muito e estavam tendo de ‘aceitar’ alunos de outras escolas que não tinham (e na visão das escolas superlotadas não queriam ter) o atendimento no ensino fundamental completo para seus alunos. O crescimento desses espaços provocou problemas estruturais, como a falta de espaço em sala de aula para tantos alunos, para laboratórios e bibliotecas adequadas. Provocou, também,

---

<sup>67</sup> Essa expressão aparece bastante forte neste trabalho. Não é algo gratuito ou cunhado por mim. Ela surgiu ao longo do trabalho e expressa o sentimento de algumas pessoas que viram suas escolas aumentarem de tamanho e sofrerem com vários problemas, tanto estruturais como de relacionamento. Além disso, essas pessoas observavam que outras escolas da rede não atendiam 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Na minha opinião, ela reflete a falta de conhecimento das pessoas quanto à legislação, e a falta de comunicação entre as diversas instâncias da rede municipal, bem como a participação das pessoas, que nesta dissertação busco investigar.

dificuldades técnicas, como falta de material de secretaria e para alunos<sup>68</sup>, além de reduzir percentuais de reajuste para o magistério<sup>69</sup>, que levaram a uma greve em julho de 2003.

A mudança de realidade também passou pela dificuldade de se lidar com o aluno de 6ª a 8ª séries, proveniente, na maioria dos casos, de problemas próprios de se lidar com pessoas da faixa etária que esses alunos teriam, os adolescentes. Vai, talvez, nesse sentido a asserção que diz que os alunos de 6ª série terminariam com a qualidade da escola e que magoou as pessoas<sup>70</sup>.

Os problemas próprios dessa idade, como namoro e sexo, drogas, a falta de apoio de algumas famílias e as questões de indisciplina que, muitas vezes, acompanham esses alunos, foram apontados como fatores difíceis no trabalho das escolas municipais, antes acostumadas com crianças<sup>71</sup>. Parece que estamos vivendo a ditadura da adolescência, pelo medo generalizado, a meu ver, da sociedade em lidar com as questões de adolescência. Isso se reflete na resistência à política de ampliação da rede municipal, que a partir daí, não terá mais apenas os alunos aos quais estava acostumada.

Professores, qualificados, capacitados, e habilitados, que saibam “*dar uma boa aula*”<sup>72</sup>, planejamento, aumento de pessoal e modificações nas estruturas da escola também foram apontados como necessários nesse processo de ampliação.

Acredito, a partir do exposto aqui, que o maior fator de resistência quanto às questões de ampliação da rede municipal para atendimento das séries finais, foi as desestabilizações que as mudanças, em geral, trazem, e o medo que se tem delas. Todas as outras questões são

---

<sup>68</sup> Entrevista 05, formal gravada, DC 05/11/03.

<sup>69</sup> Entrevista 02, formal gravada, DC 22/10/03.

<sup>70</sup> Entrevista 06, formal, não gravada, DC 12/11/03.

<sup>71</sup> Para o estabelecimento de criança e adolescente, me baseio no que diz a Lei nº8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 2º.

<sup>72</sup> Entrevista 05, formal gravada, DC 05/11/03.

oriundas desse ponto. E é impressionante como esse medo da mudança e das novidades que ela pode trazer é capaz de fazer com que as pessoas passem a se fechar para novas oportunidades de trabalho e de crescimento.

### **3.3. Uma visão de um processo decisório quanto à ampliação**<sup>73</sup>

O fato presenciado ocorreu na Escola 01 e foi uma assembléia, em função de um movimento para oferta de sexta série, criado a partir dos pais na escola, que envolveu, além dos pais e equipe diretiva, os professores e representantes da administração municipal que atuavam na Secretaria Municipal de Educação. Essa assembléia visava esclarecer os pais quanto ao motivo da não implantação de turmas de sexta série na escola, a partir do ano de 2004. Anterior a essa assembléia, houve um momento de reunião de pais dessa escola com o prefeito. Este sugeriu, segundo entrevista, que se criasse dentre aqueles pais, uma comissão que fosse até a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para conversar. Essa conversa ocorreu entre quatro pais da comissão, dois representantes da Secretaria Municipal de Educação e dois da CRE, e confirmou o que os pais esperavam, isto é, que a não ampliação já estava decidida<sup>74</sup>.

A assembléia durou aproximadamente uma hora e, nela, quem mais se manifestou foi uma das representantes da Secretaria Municipal de Educação, que fez uma fala no sentido de esclarecer os pais, e também respondeu a algumas perguntas. Nessa ocasião, se destacou a qualidade dessa escola. Chamou a atenção o fato de a representante da Secretaria Municipal de

---

<sup>73</sup> Relatos de Observação escola 01, DC 17/11/03. Limito-me aqui a fazer um relato de uma situação, pois não houve disponibilidade da Secretaria de Educação, á época, para que se fizesse o contraponto, isto é, entrevistas com as pessoas a fim de procurar esclarecimentos.

<sup>74</sup> Entrevista 06, formal não gravada, DC 12/11/03.

Educação falar ao microfone, em cima de um palco, enquanto que as manifestações da platéia aconteciam sem os mesmos recursos.

Ao se falar sobre a possibilidade de a escola atender sexta série, haveria fechamento de séries iniciais. Também foi falado sobre o laudo recebido da CRE e que este dizia que deveriam terminar os projetos na escola para o atendimento da série pretendida. Foi falado sobre esses projetos e do quanto eles são responsáveis pela qualidade que muitos pais referendam ali na escola.

Apesar de todas as falas no sentido de ressaltar a qualidade da escola, segundo as quais trazidas pelos projetos que esta oferece, e da possibilidade de fechamento de séries iniciais, foi posta em votação a possibilidade de a escola ter sexta série em 2004, com o seguinte encaminhamento por parte da representante da Secretaria Municipal de Educação: Foi feita uma pergunta, para os pais levantarem as mãos ‘a escola 01 quer continuar com essa qualidade e a inclusão das séries iniciais?’ Pais e mães levantaram as mãos e a representante da Secretaria Municipal de Educação disse que foi a maioria.

Após a reunião, fora dos portões da escola, conversei com alguns pais, que, na sua maioria, disseram que o movimento continuaria. Uma mãe apenas disse estar satisfeita com o resultado porque quando matriculou sua filha ali já sabia que a escola iria até a quinta série, e que, no ano seguinte, teria uma filha na primeira série correndo o risco, caso a escola oferecesse sexta série, de ter uma filha naquela escola e a outra não. Um grupo de pais, insatisfeito com o resultado, se manifestou no sentido de dizer que a reunião fora um monólogo; que não gostaram que se falou que a qualidade da escola ‘cairia’ (diminuiria) com

a entrada da sexta série; que foi proposta a contagem de votos quando se falou que a maioria optou pela qualidade da escola, mas que foi feito sem microfone e não foi ouvido.

Nessa reunião, não houve o contraponto dos pais favoráveis à implantação da sexta série, que em nenhum momento puderam se manifestar em igualdade de condições (microfone e palco).

Como o local estava lotado, fui verificar a presença nessa reunião, e eu o soube pelas listas de presença que havia à entrada do local onde se deu a mesma, foi de aproximadamente 300 pais. As listas foram organizadas para pais de 4ª e 5ª série numa mesma listagem, para 3ª série, para 2ª série e para 1ª série. A que tinha menos assinaturas era dos pais de 3ª série. Não entraram nessa contagem, os professores, os representantes da Secretaria Municipal de Educação, as crianças.

#### **3.4. (Falta de) Comunicação**

A questão do não entendimento dos vieses que envolvem a expansão do ensino fundamental, passa pelas questões de comunicação. Penso que isso, de certa forma, foi exposto no quadro das questões de ampliação, da sessão anterior. O fato de as pessoas não terem ciência do que ocorre no *locus* em que estão contribui para que sejam criadas (falsas) expectativas e fantasias em torno dos assuntos que dizem respeito à ampliação das escolas.

É comum, quando trabalhamos um assunto, por força de nossos cargos e funções, dispormos de informações às quais as outras pessoas não têm acesso. De alguma forma, pensamos e trabalhamos essas informações de maneira tal a ponto de parecer que elas sempre existiram e que os outros não as têm porque não as enxergaram por vários motivos.

Ocorre, então, o processo de sonegação involuntária da informação, que nada mais é do que aquilo que eu tenho pensado sobre uma situação porque a ela tive acesso e devolvo aos outros de forma sintetizada, que é o fruto da minha ação de pensar sobre o fato. Não se sabe até que ponto as informações foram captadas pelas pessoas porque, (a) ou não se abre para a participação, para a oportunidade de diálogo sobre o assunto de maneira clara; (b) ou se parte do pressuposto que o outro sabe; (c) ou se pensa que o outro não teve vontade de buscar as informações; (d) ou por uma combinação desses (e de outros fatores).

Nas escolas existem pessoas que funcionam como verdadeiras centrais de informação, isto é, pessoas que sempre sabem de tudo o que está ocorrendo, formando uma espécie de rede de comunicação paralela e extra-oficial. Estas, fazem com que a informação circule livremente pelas escolas. Não é, porém, uma informação oficial, mas sim ouvida nos bastidores, analisada com algumas pessoas de fora do circuito oficial, isto é, que não são a equipe diretiva e as colegas de escola, e disseminada conforme os benefícios que se deseja recolher. Geralmente, os envolvidos por essas informações são os últimos a saber que elas circularam. Muitas vezes, as centrais de informação têm códigos, que são gestos, olhares, viradas de olhos, que têm o poder de fazer com que outras pessoas se sintam mal ao procurarem se manifestar expondo sua opinião<sup>75</sup>.

Um espaço para se lidar com isso é o momento de construção do projeto político-pedagógico – PPP – documento no qual o estabelecimento de ensino expõe a proposta pedagógica, articulando-se com as famílias e a comunidade e informando os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua

---

<sup>75</sup> Entrevista 08, formal não gravada, DC 09/02/04.

proposta pedagógica (artigo 12, LDB 9394/96). Além disso, os docentes têm a incumbência de participar da elaboração da proposta pedagógica (LDB, artigo 13).

A comunicação é uma questão importantíssima no processo de participação. Tanto a comunicação no que diz respeito ao diálogo, conversa entre pessoas, quanto àquela que trata das informações que são disponibilizadas às pessoas para que elas façam uso de sua capacidade de ouvir ou ler, analisar e tirar conclusões.

Por falta de uma comunicação eficiente, muitos professores da rede municipal desconhecem os projetos, planejamentos e políticas educacionais da mesma. E, quando me refiro a isso, não estou querendo dizer que não haja comunicação entre a Secretaria de Educação e as escolas, mas sim, que muitas informações e falas se perdem no trajeto feito de uma para a outra.

Penso que se parte do pressuposto que o professor, ao lidar com questões educacionais e porque lida com elas, tem conhecimento de todas as informações, decisões e instâncias pelas quais elas passam. Mesmo que esse conhecimento fosse requisito para que ele lecionasse, sua viabilização fica difícil num contexto de escola pública e das questões salariais que envolvem aí trabalhar.

Esse mesmo contexto, muitas vezes, obriga os professores a trabalhar em mais de uma escola, com várias turmas e em pontos opostos da cidade, como presenciei muitos colegas meus fazerem. Com a correria diária que isso provoca, torna-se difícil saber de todas as informações que envolvem o ambiente escolar, suas burocracias e decisões da Secretaria Municipal de Educação. Por isso mesmo, penso que devem ser abertos canais eficientes de

comunicação, ou ser criados espaços nas escolas, (no caso de São Leopoldo já há, falta melhor aproveitá-lo) de encontro para diálogo, troca de informações, experiências e saberes.

Em geral, se comunica, de todas as informações disponíveis, aquilo que se quer que as pessoas saibam, numa espécie de manipulação das informações. Essa pode ser uma prática para tornar a comunicação mais eficiente, no sentido de se poupar longos caminhos para pessoas que dispõem de tão pouco tempo, como já expus. Mas pode ser, também, uma maneira de sonegar informações necessárias para que as pessoas possam melhor refletir sobre sua realidade e querer participar para modificá-la.

### **3.5. Comunidade Escolar**

Ao longo desta dissertação, em vários momentos, uso a palavra comunidade, ou me refiro à comunidade escolar, ao falar sobre seu envolvimento nas e com as questões educacionais. Por esse motivo, julgo muito importante trazer, para a discussão deste estudo, o conceito de comunidade, para que fique claro a que me refiro quando digo comunidade e comunidade escolar.

Durante a defesa do Projeto de Dissertação, pude ter uma ampliação desse conceito, quando a banca fala em comunidade escolar como sendo tanto a interna, na escola, quanto a externa, composta pelas pessoas que moram próximas (na circunvizinhança) da escola, mas que ainda não fazem parte do cotidiano escolar diretamente, isto é, ainda não são alunos ou pais de alunos de determinado estabelecimento de ensino, mas poderão vir a sê-lo. Nos momentos de orientação desta dissertação, foi sugerido por minha orientadora, que eu

substituísse o termo pais por famílias. Essa substituição contribuiu para a ampliação do conceito de comunidade escolar.

Outro componente que poderia ser apontado como sendo da comunidade escolar são os estabelecimentos comerciais, ou firmas, fábricas, circunvizinhas à escola e que com ela colaboram em eventos.

Assim, esse conceito pode ser ampliado de modo a incluir todos os elementos citados, que formarão o grande conjunto comunidade escolar.

Internamente, a comunidade escolar, formada por famílias, alunos, professores, funcionários, equipe diretiva é, por assim dizer, dividida em sub-unidades, segmentos, que poderiam ser intituladas com os termos que já usei acima e que descrevem cada segmento escolar.

Percebi que existe a comunidade dos alunos, a dos professores, a das famílias, a dos funcionários e a da equipe diretiva (direção, vice-direção, supervisão escolar, secretaria), pois cada um desses setores tem os seus interesses, a sua “comum unidade” (COUTO, 2004), a par do interesse da “comum unidade” maior, a escola. Em certas situações, os componentes desses segmentos se ‘fecham’, se unem em torno do que desejam, podendo formar as mais variadas combinações: equipe diretiva e professores, em oposição a alunos e famílias; famílias e professores, em oposição a alunos; famílias, professores alunos, funcionários em oposição a equipe diretiva; equipe diretiva em oposição a professores, e outras.

Notei, também, que há níveis de envolvimento dessas sub-unidades em relação às questões que dizem respeito à escola, começando no nível 1, que seria o mais envolvido e

informado com as questões do cotidiano escolar, indo até o 5, que seria o mais alheio a elas. Dentro de cada sub-unidade há exceções, porém elas foram tomadas no conjunto de seus componentes. Cabe ressaltar que não são níveis hierárquicos de comunicação, mas são canais de comunicação que constatei existirem nas escolas, e eles têm ruídos, o que me fez apontar o nível de ruído que os canais trazem da forma como o fiz abaixo.

No nível 1, situo a equipe diretiva, que, pelas atribuições próprias da função, pelo seu envolvimento e inter-relacionamento com as demais possui um nível maior de envolvimento com as questões que dizem respeito ao funcionamento da escola.. No nível 2, situo os professores, pela sua maior proximidade física com a equipe diretiva, em reuniões, recreio, e acesso mais facilitado a ela, devido ao grau de formação muitas vezes comum. Os funcionários estariam no nível 3, por estarem do lado de dentro dos portões da escola e fazerem parte do quadro funcional, por eventuais reuniões e por um eficiente serviço de ‘leva e traz’ que parece haver nas escolas: leva-se o café ou o material solicitado até o local onde está a equipe diretiva, ou professores, e se traz as informações, conversas, recados aí apreendidos. Situaria no nível 4 as famílias, pois, apesar de serem chamados para questões pontuais em geral, nas escolas, pode-se dizer que são informados do que aí ocorre nessas reuniões por bilhetes, ou ainda pela imprensa, quanto a questões mais amplas e gerais sobre a educação. Por fim, situo os alunos no nível 5. Isto porque, apesar de a escola existir para formalizar e sistematizar os conteúdos cognitivos e comportamentos socialmente aceitos para eles<sup>76</sup>, são os que, em geral não têm representação, já que, na sua maioria, no ensino fundamental, são representados pelos pais ou outros responsáveis legais. Uma mãe entrevistada informalmente na escola 02 disse que “*procura participar para representar a*

---

<sup>76</sup> Não vou aprofundar a questão por acreditar não ser esse o objetivo do estudo.

*filha*<sup>77</sup>”, o que ilustra aquilo que eu explicitava. Também os incluo aí, justificando com a não representação, pelo fato de não haver Grêmio Estudantil nas escolas municipais leopoldenses.

Na minha pesquisa mesmo, como já explicitarei, não estão incluídos, de forma sistemática, os alunos. Quando pensei em comunidade, apesar de tê-los citado, e aos funcionários, na realidade me ative mais à equipe diretiva, aos professores e aos pais.

Portanto, fui à procura de conceituar o termo comunidade e situar a mim mesma, e aos leitores desse estudo, quanto ao que vem a ser.

Na busca pela conceituação desse termo, encontrei um trabalho que o apresenta, e ao termo comunicação como tendo relações e afinidades além das etimológicas (COUTO, 2004).

Comunidade e comunicação possuem radical proveniente da mesma palavra latina *communis*. Poderia se dizer que comunicação seria um esforço de comum ação, que falante e ouvinte realizariam, no sentido de procurarem se entender. Comunidade poderia se dizer que são pessoas agrupadas em torno de uma comum unidade. Nesse sentido, esses dois conceitos envolveriam esforços das pessoas para, dentro de suas diferenças, particularidades e exceções, encontrarem um ponto comum, algo que os unisse, que proporcionasse haver unidade na diversidade (FREIRE, 2003).

Eu já havia me deparado, ao longo das análises de meus dados, com o quanto comunicação, comunidade e participação estão imbricados. Especialmente na fala das pessoas entrevistadas apareceu essa questão quando dizem que participação é poder falar, expor sua opinião, ouvir o outro. Para que isso aconteça, esse poder falar deve acontecer entre pessoas

---

<sup>77</sup> Relatos de Observação Escola 02, DC 19/11/093.

que têm algo em comum, no caso da escola, a educação, para que os falares realmente possam surtir efeitos que seus falantes esperam que surtam.

COUTO (2004) escreve que *comunidade é a entidade maior onde a comunicação se dá*. Apenas por esse excerto, no qual aparecem os dois termos, é possível perceber sua inter-relação. E, acredito, posso estabelecer uma relação mais estreita desses com a participação porque, na leitura bibliográfica, encontrei várias passagens que estabelecem como um dos elementos compositores da participação, o diálogo. Diálogo esse tanto no sentido da conversa, comunicação, quanto no sentido da informação, do passar elementos informativos para que as pessoas possam se entender.

Uma das formas de expor, resumidamente, as implicações que penso haver entre os conceitos seria dizer que a **participação** deveria visar uma **comunicação** eficiente entre os componentes da **comunidade escolar**, a fim de solucionar as questões advindas com a **ampliação** da oferta de ensino fundamental no município de São Leopoldo. Ou, a **comunidade escolar**, para sua **participação**, deveria contar com um eficiente sistema de **comunicação** para melhor compreender as questões advindas da **ampliação** da oferta de ensino fundamental no município de São Leopoldo.

Ao me referir à comunidade escolar, estou falando, portanto das pessoas que compõem aqueles cinco níveis explicitados, sem ignorar, no entanto, que a comunidade local (comerciantes, moradores, possíveis alunos, ex-alunos) podem ter influência sobre as questões que envolvem a escola. Inclusive, pela exposição que fiz sobre o movimento de AMB, mais acima, penso que fica claro o quanto essa pode naquela influenciar.

### **3.6. Financiamento**

A pesquisa apontou, através das falas das pessoas e das observações dos locais de pesquisa, que, para que a ampliação da oferta de ensino fundamental na rede municipal leopoldense ocorra, algo imprescindível é o financiamento. E mesmo, esse já era um assunto previsto por ocasião do Projeto de Dissertação (p.25-27).

Já se sabe que a Constituição Federal de 88 e a LDB 9394/96, no seu bojo, apontaram quais entes seriam responsáveis por que nível de oferta de ensino, bem como quais os percentuais do total de suas arrecadações deveriam ser aplicados em educação.

Também já se sabe que, a partir de 1998, os Estados e Municípios têm uma receita vinculada a um Fundo, o FUNDEF, que estabelece quais os impostos e que percentuais deles devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Para controle da correta aplicação desse Fundo, está previsto em lei o Conselho de Controle e Acompanhamento do FUNDEF, o CONFUNDEF, que é uma forma de participação da sociedade (comunidade municipal).

A questão do financiamento, neste estudo, passou muito pela necessidade que se tem de recursos que financiem a ampliação das escolas municipais para atendimento das séries finais, e da necessidade que a escola tem de manter alguns de seus serviços com o auxílio de ‘fontes extra’ de recursos (contribuições, bar).

As pessoas apontaram, nas entrevistas, e pude constatar nas escolas observadas, que, se o dinheiro não está presente diretamente na sua fala, aparece em forma de necessidades e dificuldades, muito mais do que facilidades, encontrados no cotidiano escolar.

O espaço para se construir salas de aula que possam comportar alunos é muito importante, mas o financiamento que torne isso possível, é fundamental.

As asserções que foram produzidas a partir do discurso na linguagem do sujeito vão mais no sentido de apontar o que a escola não tem, em termos de recursos financeiros, do que o que ela tem.

São poucas asserções, porque o assunto não foi abordado diretamente. Julgo oportuno trazê-las nesse momento, como forma de visualizar por onde passa essa questão, na fala das pessoas.

Apesar de estarem organizadas no discurso do sim e no discurso do não, não me utilizei, para essa apresentação desse discurso como forma de opor as asserções. Apenas me limitei a apontar o sim como sendo o que há e o não como sendo o que não há nas escolas em termos de financiamento (recursos).

#### Quadro 6. Financiamento.

Discurso do sim	Discurso do não
Há bar na escola como fonte de verba para compra de materiais.	Administração não se pensou o aumento de professores e sua repercussão na folha de pagamento.
Material para alunos fornecidos pela professora, que pensa que o município tem condições de fazê-lo.	Não se aceita que não se planeje o aumento da rede.
Há cobrança de contribuição pela escola	Não há prestação de contas para os pais, que vêem o que acontece, mas não recebem justificativas.
Baixos salários para os professores municipais.	A ampliação não foi bem vista quando se tocou nos salários do magistério.
Políticas educacionais recebem reflexo de outras políticas públicas.	O dinheiro do FUNDEF é gasto no que não é prioridade.
Constituição Federal, de 88 criou o direito e destinou o recurso, que a lei 5692/71 não fez.	
O magistério necessita da população para suas lutas.	

A asserção que corresponde à existência de bar nas escolas diz respeito apenas à Escola 02. Na Escola 01 não havia bar. Entretanto, a cobrança de contribuição espontânea via Círculo de Pais e Mestres foi algo constatado nas duas escolas.

A fala quanto a auxílio de professoras para compra de material para os alunos foi ouvida apenas na escola 02, cujos alunos são considerados, pela professora, como carentes. Ela, ainda, não considerava correto esse tipo de procedimento, mas frente à não existência do material e a necessidade de trabalhar certos conteúdos com os alunos, via-se obrigada a adotar tal procedimento<sup>78</sup>.

Uma questão importante e que foi trazida quando se falou na questão da ampliação foi a do salário dos professores. Foi dito que, quando se tocou em salários, por ocasião da ampliação das escolas para a oferta de ensino fundamental completo, e de como esses iriam baixar com a entrada de novos profissionais na rede, muitos professores passaram a não ver com bons olhos a ampliação<sup>79</sup>. Essa fala aponta para algo muito importante. Políticas públicas são feitas com profissionais competentes, qualificados, que “*têm que dar bem uma aula para sexta série*”.<sup>80</sup> E que, para tanto, precisam ser bem remunerados, a fim de que possam dedicar-se ao estudo, planejamento e aperfeiçoamento de suas práticas.

Muito já se falou sobre salários e de como apenas eles não garantem a motivação do professor e, por conseguinte, a qualidade do ensino. Penso, porém, que baixos salários desestimulam o comprometimento profissional e trazem uma questão prática de sobrevivência: muitos professores, para complementar a renda, passam a vender produtos e serviços, muitas

---

<sup>78</sup> Entrevista 05, formal gravada, DC 05/11/03.

<sup>79</sup> Entrevista 08, formal gravada, DC 09/02/04.

<sup>80</sup> Entrevista 05, formal gravada, DC 05/11/04.

vezes dentro da própria escola (como já tive a oportunidade de presenciar muitas vezes). E, em alguns casos, a compensação financeira advinda com essas vendas terminam por fazer com que o professor se envolva tanto com seus produtos, que vai deixando de lado a preparação das aulas, e, conseqüentemente, a preocupação com a qualidade de algo que não lhe dá o mesmo retorno financeiro que sua atividade paralela.

Não trago esses argumentos no sentido de crítica, apesar de não considerar a prática adequada, mas como forma de sistematizar algo que se sabe que ocorre nas escolas públicas. Se não é um fato justificável, é compreensível da perspectiva que aponte.

Um fato curioso que a ampliação das escolas trouxe, e que abordo aqui na sessão de financiamento, nessa análise dos dados, foi um novo indexador de salários, que passou a ser o salário dos professores do Estado. Explico. Um dos argumentos contra a ampliação da rede municipal foi o de que, com sua efetivação, os salários dos professores do Município ficariam como os do Estado, que, historicamente, sabe-se, é baixo.

Ainda nessa questão dos salários, é espantoso notar que se tenha dito para os professores, como argumento para justificar um baixo percentual de reajuste para o magistério, que não havia sido pensado no aumento de professores e de sua incidência na folha de pagamento. Tanto foi estranho que, segundo a fala da pessoa entrevistada, não se aceitava que não se planeje o aumento da rede<sup>81</sup>.

Aqui aparece outro conceito, ligado aos de participação e ampliação via financiamento: o planejamento. Ao se preparar a rede para que seja ampliada, tanto fisicamente, quanto em

---

<sup>81</sup> Entrevista 02, formal gravada, DC 22/10/03.

oferta de ensino nas séries finais, é fundamental que haja planejamento. E houve, segundo a pessoa entrevistada sobre o assunto<sup>82</sup>.

O que aconteceu foi que a ampliação foi planejada por uma equipe à frente da Secretaria Municipal de Educação e executada por outra, pois no ano em que começou a ser implantada a sexta série nas escolas municipais, para o posterior acréscimo de sétimas e oitavas, houve troca da equipe diretiva da Secretaria de Educação. Essa troca ocorreu devido às eleições para a prefeitura, nas quais, em São Leopoldo, ganhou o mesmo partido que já estava à frente da administração municipal. Este optou pela troca do titular da Secretaria, o que ocasionou a troca da equipe de apoio. Penso que esse fato ilustra o que, em geral, acontece no país e que, em muitos casos, inviabiliza a execução das políticas públicas. Elas são pensadas por uns e executadas, ou deixadas de lado e substituídas, por outros.

A fala que diz que o dinheiro do FUNDEF é gasto com o que não é prioridade, é de alguém de fora do sistema, que disse que, ou não há ampla e irrestrita divulgação do planejamento, do que é feito, ou há e os cidadãos não estão habituados a levá-las em consideração no momento de avaliarem o que ocorre em termos educacionais no município<sup>83</sup>. Como é a fala de uma pessoa ligada à educação no município, ainda que de fora da rede municipal, opto pela primeira opção. E reforço a minha fala quanto a tudo o que disse no sentido da comunicação e do quanto ela é importante.

Nesse caso, é preciso dizer que o FUNDEF, em São Leopoldo, gerou uma expectativa de aumento de salários muito maior do que a expectativa com a melhoria da qualidade do

---

<sup>82</sup> Entrevista 08, formal gravada, DC 09/02/04.

<sup>83</sup> Entrevista 09, formal não gravada, DC 25/02/04

ensino. Como esse aumento não houve, ou não foi tão substancial, ficou, no imaginário coletivo do magistério, o pensamento de que o dinheiro não está sendo aplicado adequadamente (FUHRMANN, 2003)<sup>84</sup>. Soma-se a isso o fato de, no ano de 1998, ter havido parecer do Tribunal de Contas do Estado dando conta de que, naquele ano, o dinheiro não foi aplicado exatamente como deveria, o que ocorreu em vários locais do país, devido à novidade da política.

No entanto, não tenho elementos suficientes para corroborar a afirmativa de que o FUNDEF não é gasto no que é prioridade. Há o fato de muitas escolas estarem sendo equipadas com quadras cobertas. Como se sabe que o dinheiro do FUNDEF pode ser usado para tal fim, talvez não se considere esse procedimento adequado, em relação ao fato de que em muitas escolas faltam salas de aula. Outro fato que aconteceu e que pode contribuir para essa fala é o da escola municipal cuja direção instalou piscinas, e mais recentemente, piscinas térmicas, em detrimento de outras escolas que ainda não têm as tais quadras com cobertura e refeitório para os alunos, que fazem sua merenda na sala de aula. Talvez a discrepância da situação faça com que se fique indignado com o que ocorre em termos de aplicação do dinheiro do Fundo.

Preciso, então, reforçar a minha teoria de que a comunicação entre Secretaria Municipal de Educação e escolas, e mais, entre Secretaria Municipal de Educação e sociedade (comunidade municipal), não ocorre de forma efetiva e eficaz. Muitas das informações ficam

---

<sup>84</sup> FUHRMANN, Lucrécia Raquel. *O FUNDEF – Teoria e prática*. Porto Alegre, 2003.

pelo caminho e esse fator contribui para que se alimente pensamentos de que as verbas destinadas à educação não são aplicadas com o devido cuidado.

Fica apontado um outro ponto para estudo, que é o da aplicação do dinheiro do FUNDEF no município de São Leopoldo.

### **3.7. Os documentos**

Outros documentos que julguei importantes investigar para ver como está colocada nesses instrumentos a questão da participação, foram o Regimento Escolar – RE - e os Projetos Políticos – Pedagógicos – o PPP. No município de São Leopoldo, o regimento é o mesmo para todas as escolas da rede municipal. Tive acesso ao RE na escola em que trabalho, quando estava na direção da mesma. Quanto ao PPP, assim que solicitei, eles me foram alcançados e pude manuseá-los à vontade<sup>85</sup>.

#### **3.7.1 O Regimento Escolar - RE**

No RE, no item Dos Objetivos do Ensino Fundamental, o que aparece sobre Participação, é o que segue:

*“I – compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e fazendo-se respeitar”;* (Regimento Escolar Ensino Fundamental, p.5, grifos meus).

---

<sup>85</sup> Algo que julgo importante frisar é o fato de ambas as escolas terem me aberto as portas quanto a essa questão de pesquisa documental. Aquilo que solicitei para ver, ler, ou pesquisar, me foi alcançado prontamente, com demonstrações de boa vontade.

Na filosofia, nas finalidades, nos objetivos, nos fundamentos e princípios metodológicos aparecem palavras e expressões como “*valorizar as expressões da vida na escola*” (Da Filosofia, p.5), “*exercício consciente da cidadania*” (Da Filosofia, p.5), “*(...) oportunizando condições de acesso, reingresso, permanência e êxito, assumindo uma educação que auxilie o sujeito na sua formação Constante (...) no exercício consciente da cidadania (...)*” (Das Finalidades, p.5), “*compreender os direitos e deveres do ser humano(...) respeitando a ordem democrática*” (Dos Objetivos, p.5), “*(...)um sujeito capaz de aprender (...) socializando conhecimentos (...)*” (Fundamentos e Princípios Metodológicos, p.6), “*Temos como princípio uma educação libertadora, construtivista – interacionista, que se concretiza na relação dialógica entre educadores e educandos (...)*” (Fundamentos e Princípios Metodológicos, p.6). Antes de seguir para as descrições da organização administrativo – pedagógica, da organização curricular, da avaliação, do plano escolar, das disposições gerais e transitórias, está dito que “*A partir das considerações acima, cada escola deverá estruturar a sua ação pedagógica no plano escolar, em consonância com o Projeto Político - Pedagógico*” (Fundamentos e Princípios Metodológicos, p.7). Isso aponta para uma relativa autonomia das escolas na elaboração de sua linha de ação e proposta pedagógica.

Julguei oportuno apresentar esses excertos do RE, pois eles trazem palavras que, acredito, estão ‘recheadas’ de participação, tais como: a) “*exercício consciente da cidadania*”, já que o próprio regimento define cidadania como participação social e política, expressão essa que aparece escrita duas vezes, na Filosofia e nas Finalidades; b) “*ordem democrática*”, pois penso que para haver democracia é necessário que haja participação; c) “*sujeito capaz de aprender socializando conhecimentos*”, porque penso que a maneira de socializar algo é quando o indivíduo pode participar do grupo em que está inserido, seja falando, opinando,

criticando, ou, inclusive, se omitindo de fazer tudo isso; d) “*educação libertadora, construtivista - interacionista, que se concretiza na relação dialógica entre educandos e educadores*”, que é outra maneira de dizer que o indivíduo aprende se ele interagir, se relacionar com os outros sujeitos aprendentes, para que possa construir o seu conhecimento, para que a Educação seja, de fato, libertadora, não castradora, não bancária (FREIRE, 1985).

E que outra forma de fazer isso senão com a participação desse mesmo sujeito, volto a insistir, no grupo em que está inserido, que é a sala de aula da escola onde ele estuda, e até mesmo a escola, numa das formas de microparticipação (BORDENAVE,1983)? Além do mais, relação dialógica prevê troca. Como haverá troca sem a participação de uns nas falas e saberes dos outros? Como professores e alunos poderão estabelecer uma relação dialógica se não participarem efetivamente das situações que ocorrem em sala de aula e na escola?

Assim sendo, esse RE que o município de São Leopoldo possui igual para todas as escolas, prevê a participação porque traz esses termos que, penso, estão diretamente associados com ela.

O que fica em aberto e deixa margem para várias interpretações, é o fato de que participação é o exercício consciente da cidadania, definição dada pelo próprio regimento, e que pode ser trabalhado de forma oca, vazia, pois, uma das professoras entrevistadas disse essa coisa de cidadão crítico e consciente é muito bonita na fala, mas na prática não acontece<sup>86</sup>. Além disso, o cancelamento das eleições para diretores e a indicação de pessoas para ocupar esses cargos, que a aceitaram, mostram que um RE como esse não será eficiente, e nem obedecido, quando os interesses particulares se opuserem aos coletivos.

---

<sup>86</sup> Entrevista 05, formal gravada, DC 05/11/03.

### **3.7.2. Planos escolares**

Outra documentação examinada nas escolas, à procura de indícios ‘escritos’, portanto, formalizados, de participação, foram os planos escolares.

Na Escola 01, tive acesso ao Plano Escolar de 2002, que era o mais recente disponível na escola. O fato que mais me chamou a atenção, além de ser datado de 2002 e de estarmos no final de 2003, foi o de a maioria das professoras, na explanação de seu plano de trabalho, se dizerem tradicionais, sem maiores esclarecimentos do fato. Entretanto, na parte teórica desse plano e na proposta curricular aparecia o seguinte pensamento de Paulo Freire “A educação é um constante ato de desvelamento da realidade, um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo”, assim só, sem indicação bibliográfica.

Nas referências bibliográficas, apareciam o livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e Psicologia da Criança, de Jean Piaget, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Fiquei especialmente voltada para esse fato de as professoras se considerarem tradicionais e aparecerem, na bibliografia desse plano, as obras citadas de dois autores, cujos conceitos aparecem no RE das escolas municipais, embora não citados em qualquer bibliografia escrita nesse documento, traduzidos nas palavras educação libertadora e construtivista interacionista, que defendi, quando falei desse documento, serem formas traduzidas da palavra participação.

O fato de as professoras se dizerem tradicionais abre o leque para que se pense em várias situações e para que várias idéias afluam à mente de quem entra em contato com essa palavra, formalizada em um plano escolar.

Um educador que se diz tradicional é aquele que segue o que a tradição (das escolas, da pedagogia) diz. Na minha trajetória escolar, já citada e que chamarei de minha época apenas para fins de economia de palavras, e nesses onze anos em que trabalho no ensino fundamental (1992-2003), observei – e senti! – que a tradição escolar diz que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender, por meio de explicações, cópias, leituras, memorizações, e outros recursos. Muitos professores me diziam, na minha época, e dizem hoje, que o aluno pode e deve perguntar, se e quando não compreendeu algo, mas se alguém o fazia/faz, não era bem recebido; nas entregas de boletins que já presenciei e nos conselhos de classe dos quais participei como professora, se diz dos alunos mais retraídos que devem participar em aula, e dos mais ‘salientes’, que devem diminuir sua conversa. Quando aparece algum aluno que se destaca mais pela sua ‘bagunça<sup>87</sup>’, ou que era muito quieto e ficou ‘bagunceiro’, se diz que está participando de forma negativa da aula, que deveria canalizar suas forças para questionamentos e participação mais produtiva.

Então, uma tradição das escolas que conheci, nos períodos já citados, está em que o aluno deve participar quando e da forma que o professor deseja que ele o faça. Faz parte, também, da tradição das escolas avaliar momentos estanques de aprendizagem (provas em determinados dias) e sem a participação dos diretamente envolvidos, os alunos (Conselhos de

---

<sup>87</sup> Bagunça, aqui, aparece em destaque, indo desde a típica conversinha, passando pelo aluno que muito pergunta em aula, chegando até ao aluno indisciplinado. Está portanto, generalizado o termo porque a fala que o aplica o generaliza.

Classe não-participativos). Dessa forma, o conceito que eu formulei de escola tradicional, e de professor tradicional, é aquela em que não ocorre a participação, na qual a educação não é libertadora e nem construtivista – interacionista.

Por isso, considerei estranho pessoas que se dizem tradicionais terem seus planos de trabalhos expostos num Plano Escolar que traz na bibliografia os autores já citados. A mim me pareceu um paradoxo: eu sou tradicional e incluo meu trabalho num Plano Escolar que embasou sua bibliografia em autores que não me parecem, em absoluto, terem desenvolvido um trabalho, pelo menos literário, que fosse tradicional. Penso que faltou maior explicitação do que é ser tradicional, visto que o termo dá margem a várias interpretações.

O fato também aponta para um planejamento feito em gabinete, no qual cada pessoa descreve seu trabalho e o conjunto deles é reunido sob a ‘bênção’ de alguém que escreve uma introdução. O grupo como um todo não fica conhecendo a totalidade do trabalho, reforçando a idéia de que planejar é algo inútil e que, portanto, não precisa ser feito (VASCONCELLOS, 1999).

Essa explanação, que pretendia ser breve, está aqui posta como forma de dizer que na Escola 01, foco das minhas atenções e investigações sobre o processo de participação na municipalização da educação, a participação, como aparece conceituada no Regimento Escolar das Escolas Municipais de São Leopoldo, não acontecia em 2002, data do Plano Escolar mais atualizado que aquele estabelecimento de ensino me forneceu.

Tive, no entanto, uma conversa com a coordenadora pedagógica daquela instituição, que, ao me alcançar o Plano Escolar para que eu o examinasse - e ela o fez sem nenhuma restrição, cabe lembrar – disse que dispunha apenas do documento anterior e que um, mais atual, estava em fase de elaboração e que contaria com a participação dos professores. Ela me

disse que o anterior tinha metodologia e planos de curso. Para a elaboração do novo, estavam seguindo roteiro que a diretora estava vendo no curso de PROGESTÃO<sup>88</sup>. Eu perguntei-lhe sobre a participação dos pais e dos alunos nessa elaboração do novo Plano Escolar e ela disse que naquele momento, os professores eram a prioridade.

A partir dessa fala, e da participação da direção da escola no PROGESTÃO, é possível vislumbrar, nessa escola, que os processos que surgirão, entre eles o Plano Escolar, possivelmente terão mais coerência. E, mesmo que pais e alunos não estejam cogitados para participar dessa construção, o fato de a prioridade serem os professores promete apontar para um aprimoramento da linguagem pedagógica e das práticas participativas nessa escola.

Na Escola 02, também tive acesso ao Plano Escolar de 2002 e analisei - o. Neste, observei palavras e expressões do tipo “(...) *atividades onde o pensamento coletivo seja explícito (...)*” (p.03); “*A integração da comunidade escolar haverá de garantir os espaços para a divulgação das diferentes formas de pensar; o respeito a cada uma delas e a tomada de consciência por parte de todos (...)*” (p.03); “(...) *princípios de convivência que foram definidos coletivamente, responsabilizando-se cada um por suas atitudes*”. (p.03); “(...) *encaminharei ao final do ano letivo um momento de reflexão onde toda a comunidade escolar*

---

<sup>88</sup> PROGESTÃO é um Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, que visa “formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um Projeto de Gestão Democrática da escola pública”, destinado às equipes diretivas (diretores, vices, supervisores, coordenadores, professores líderes, candidatos à função de dirigentes), de acordo com os critérios que cada unidade da federação definir. As secretarias de Educação são incumbidas da coordenação local, conforme suas próprias orientações, desde que atendam ao critério geral do Programa, que é o de inscrever os candidatos em equipes formadas por profissionais de uma mesma ou de escolas diferentes. Seu currículo é modular e voltado para o desenvolvimento de competências profissionais, seguindo os princípios pedagógicos de ação-reflexão-ação, de aprender fazendo e de resolução de problemas que desencadeiem as competências. São 9 módulos, cuja metodologia de aplicação inclui 75% das atividades à distância e 25% das atividades presenciais, com três componentes básicos: materiais didáticos, sistema de apoio à aprendizagem e sistema de avaliação. O sistema de apoio é formado por tutores, selecionados em cada Estado dentre aqueles que, preferencialmente, tenham experiência em gestão escolar e com formação em nível superior. Eles receberão treinamento previamente preparado pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação - idealizador do Programa, com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED e Fundação Roberto Marinho. (dados coletados no site do CONSED, Brasília, [www.consed.org.br](http://www.consed.org.br), em 02/02/04).

*participará avaliando a aplicabilidade dos projetos propostos nos seus aspectos positivos e negativos e abrindo espaço para projeções futuras”*. (p.04)

Esses dizeres, entre outros, fazem parte da ‘fala’ da direção e apontam para uma prática mais participativa, também explicitada nas atribuições de professores e professoras, seção na qual aparece que uma das responsabilidades básicas do corpo docente é “participar efetivamente na concepção, execução e avaliação da Proposta Político – Pedagógica da Escola, do Plano Escolar e Planos de Estudos” (p.07, grifos meus). Essa prática, talvez novidade (ou dificuldade) para alguns estabelecimentos, está explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB, artigo 13, e deveria ser seguida por todos os estabelecimentos de ensino.

O Conselho de Classe, nessa escola, era participativo desde 2000 e objetivava “*uma maior integração do aluno na Escola, fazendo com que ele sinta a importância de dar sua opinião sobre a professora, o grupo de alunos e a Escola, através de auto-avaliações*” (p.10). Com essa maneira, considerada nova, esperava-se um maior comprometimento do aluno e da comunidade com a educação.

Essa foi a trilha percorrida para a análise dos dados que coletei durante meu período de permanência no campo de trabalho. Foi, como já expressei, e como LARROSA (2003) tão lindamente escreveu um trabalho de ler e reler o escrito, de tirar, acrescentar, enxertar, recompor. Foi a busca, para a escrita, da voz mais generosa, que fosse a mais desprendida.

Posso dizer que algumas interrogações que trazia comigo encontraram respostas, ao longo da pesquisa e da escrita desta dissertação. Há outras, no entanto, que continuam a me provocar, que expresso com as palavras de Jorge Larrosa “*O estudante não tem nada que não sejam suas perguntas. Nada que não seja seu perguntar infinito e inapropriável. Nada que*

*não seja seu ler e escrever perguntando. Sem fim e sem finalidade. Interminavelmente”.*  
(LARROSA, 2003, p.52).

## **4. DA INVENÇÃO DAS TRILHAS AOS INVENTORES DE TRILHAS – A abordagem**

### **teórica.**

Neste capítulo, registro aquilo que colhi na procura por uma bibliografia que elucidasse as dúvidas e apontasse caminhos. Uma bibliografia que trouxesse luz ao que eu estava me propondo a analisar, proporcionando boas lentes para a minha análise, e não que fosse apenas algo que confirmasse as ‘provas’, como se eu estivesse a buscar nos teóricos ‘cúmplices’, parceiros para a confirmação de minhas hipóteses.

Por outro lado, é confortador quando, ao ler o que um autor escreveu sobre um assunto específico, em especial nesses abordados nessa pesquisa, percebo que o que ele materializou, sistematizou ali, no papel, eu também já havia pensado. Faz com que eu me sinta capaz e com que eu reforce a crença naquilo que penso.

Esse capítulo se divide em duas partes. Uma, na qual apresento considerações minhas sobre o que penso ser um longo processo de não participação da sociedade brasileira, como um todo, nas questões que lhe dizem respeito. Outra, na qual trago a contribuição teórica para esse estudo, procurando fazer uma análise com a situação exposta por eles e a constatada nas escolas, após observação e análise dos dados.

### **4.1. Antes de percorrer a trilha**

A participação está na origem da história brasileira. Historicamente, o povo brasileiro é impedido de participar das questões que lhe dizem respeito. Temos poucas experiências, historicamente falando, quanto a questões de democracia, participação e autonomia

(CARVALHO, 2001), A começar pelo que houve com os primeiros brasileiros que aqui estavam, os indígenas. Esses viram um outro povo chegar, invadir as suas terras, empurrando-os cada vez mais para pequenos lugares e reservas, sem, obviamente, os consultar ou dar-lhes oportunidade de opinar a respeito disso. Com alguns, inclusive, foi tentada a escravidão, que é uma forma aviltante de sonegação de direitos participativos. Outros foram exterminados, atitude que eliminou de vez possíveis participações. Isso sem contar o povo que foi retirado de sua terra e obrigado a vir para outra, desconhecida, trabalhar de forma escrava, sem direitos, como tão bem ilustrou Castro Alves em seu poema O navio negreiro

Ontem plena liberdade,  
A vontade por poder...  
Hoje... cum'lo de maldade  
Nem são livres p'ra...morrer...  
Prende-os a mesma corrente  
Férrea, lúgubre serpente – Nas  
roscas da escravidão.  
E assim roubados à morte,  
Dança a lúgubre coorte  
Ao som do açoite...Irrisão!...  
(Castro Alves, O navio negreiro 5ª  
parte, 8ª estrofe)

E, num ato isolado, esse povo foi liberto de sua escravidão através de uma lei que, no entanto, não lhes proporcionou outras alternativas senão a de continuar trabalhando para os mesmos patrões, provavelmente em situações mais deploráveis que as anteriores, ou ir viver em condições subumanas, ocasionado o surgimento das primeiras favelas e demandas por ações políticas públicas, pois leis não têm o poder de terminar com o preconceito arraigado nas pessoas.

Após um período de dominação e exploração, se faz um movimento de independência sem a participação da maioria do povo. O movimento já começa extinto porque não havia base, ou seja, não começou no meio do povo. Além disso, era alguém fazendo algo pelo povo,

não era o povo mesmo (a comunidade da época) tomando as decisões que lhe interessavam. Não estou com isso querendo dizer que não havia o interesse das pessoas da época em se libertar do domínio internacional, imposto por Portugal e outros países que aqui tinham os mais variados interesses. O que pretendo mostrar é que não houve uma cultura participativa no Brasil.

Desde muito cedo se criou a mentalidade da exploração, do domínio, do jugo (subjugação).

Desde muito cedo se excluiu a maioria interessada e envolvida nas questões que lhe diziam respeito, a começar pelos índios e passando pelos negros, dois povos basilares na formação do povo brasileiro, e culminando com a proclamação da independência da nação, cujo significado, entre outros, é o de decretar. Se há decreto, não há participação dos afetados por ele. Alguém pensou e executou algo à revelia da participação popular.

Desde muito cedo, na nossa história, se criou a figura de um rei, de alguém que pode porque tem o poder constituído de tomar conta e decidir pelos seus súditos. E, com essa figura, veio a idéia de concessão e boa vontade, ou seja, alguém (o poder) toma as decisões que (acha) melhor encaminham as questões. Se há dúvidas quanto a alguma decisão, ou para corroborar/comprovar/fazer valer suas idéias e argumentos, se usa o povo com o famoso jargão ‘a voz do povo é a voz de Deus’, como se fosse uma bênção suprema.

Após a experiência da colonização e de alguns anos de independência, veio a ditadura de Getúlio Vargas e, algum tempo depois, a militar, Poder-se-ia dizer que vivemos um longo período de ditadura/domínio, com algumas nesgas de ‘liberdade’.

A situação de liberdade tomou forma mesmo, após o restabelecimento das eleições diretas para presidente da República, em 1989. Mesmo assim, não tenho certeza se poderia dizer que há liberdade para a participação, pois acredito ser ela um processo que está no seu início. É algo muito recente na história brasileira.

Penso que se tem muito presente ainda a figura do rei, da corte e dos súditos, traduzido atualmente em executivo (rei), legislativo e judiciário e classe economicamente dominante (corte) e súditos, o ‘restante’ da população, nos três entes federados, União, Estados e Municípios. Ainda se está acostumado a ter alguém que ocupa um lugar no qual fará algo pelas pessoas. A maior diferença, talvez, seja que agora se escolhe alguém pelo voto e que uma parcela maior da população participa desse processo de escolha.

Não desejo fazer o discurso do pessimismo. São algumas considerações que faço com base em minhas observações e reflexões a respeito de fatos históricos e situações vivenciadas.

Acredito na importância da participação das pessoas na tomada de decisões que envolvem, afetam e comprometem aspectos de sua vida, ou em muitos casos, toda a sua vida. Penso que esse é o melhor caminho para construir relações fortes, na sociedade, em especial na escola. Penso, também, que as pessoas não participam das decisões que lhes dizem respeito por ignorarem como fazê-lo, por não possuírem as informações necessárias para poderem tomar as decisões mais adequadas às situações que vivenciam, por se negarem a elas tal possibilidade.

## **4.2. No percurso da trilha**

Para fins de realização deste trabalho, sua concepção teórica norteia-se pelos seguintes conceitos: 1 - a municipalização da educação, vista como uma forma de descentralização; 2 - a participação, que está impregnada dos conceitos de autonomia, comunidade e comunicação; 3 - o financiamento, que passa por questões de planejamento, a fim de que o crescimento físico da rede seja possível para que se possa dar conta da oferta de vagas e séries finais do ensino fundamental.

O fato de o município de São Leopoldo estar cada vez mais assumindo as responsabilidades pelo ensino fundamental, ainda que imputadas pelas leis federais já citadas, está (em partes) em consonância com o modelo de organização e gestão da educação que instaura a Reforma Educacional. Esta é derivada da Reforma do Estado que ocorreu na América Latina a partir dos anos 90, e que tomou corpo, no Brasil, a partir de 1995, com o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), através do Plano de Reforma e Aparelho do Estado, que previa uma administração baseada no paradigma gerencial contemporâneo, *“fundamentado nos princípios de confiança e de descentralização da decisão”* (p.16) e que *“exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade”* (p.16).

O governo brasileiro, segundo o Plano, não necessitava de governabilidade (poder para governar), por possuir legitimidade democrática e apoio da sociedade civil. Carecia de governança, pois sua capacidade para a implementação de políticas públicas estava *“limitada pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa”* (p. 12).

A lógica da governabilidade, apresentada por KRAWCZYK (2002), traz a descentralização: 1- entre as diferentes instâncias de governo - municipalização; 2 - para a escola – autonomia escolar; 3 - para o mercado – responsabilidade social. A autora, ainda, mostra que a descentralização, em muitos casos, ocorreu para obedecer à lógica do mercado, contribuindo para a reprodução das injustas estruturas da sociedade capitalista.

A conceitualização dos termos descentralização e autonomia apontam para sua manifestação numa maior possibilidade de participação, que provoca mudanças nas relações de poder entre os componentes de uma determinada comunidade, nesse caso, a escolar.

Os conceitos estudados apontam para essa noção de mudança nas relações de poder, como já foi dito, que por sua vez apontará para a questão do outro dentro dessa relação. Isso quer dizer que num processo de participação, o outro é muito importante. Cada pessoa é o outro de alguém. E cada outro quer ser visto como alguém, como sujeito, afetando e sendo afetado pelas relações de poder que o processo de participação permite que aconteçam.

Diria que para ser autônomo e participativo, o sujeito precisa ter a noção do outro. Inclusive porque, num processo participativo, é preciso que o sujeito passe de uma condição de anomia, através da heteronomia, que é o governo do outro, para a construção da autonomia. Seria um movimento de saída do domínio inconsciente do outro para o seu (do sujeito participativo) domínio consciente sobre o inconsciente do outro. Portanto, é preciso que cada outro envolvido nas relações possa aparecer. Parece que o processo participativo deve caminhar para isso: proporcionar que cada indivíduo, o outro de alguém, possa ter vez e voz.

Como a análise dos dados apontou e a análise bibliográfica também, há uma imbricação dos conceitos desse trabalho. Procurarei, entretanto, delimitar os locais em que os abordo, sabendo dessa imbricação. É uma divisão didática, a fim de melhor sistematizar o trabalho.

#### **4.2.1. Descentralização e municipalização**

Por ocasião da apresentação do Projeto de Dissertação, eu havia feito um estudo teórico sobre descentralização e participação. Pretendo aprofundá-lo, a partir daquilo que lá expus, pois as leituras, estudo e reflexões evoluíram, acrescentando os outros conceitos que foram surgindo por ocasião da sistematização dos dados.

Naquela ocasião, eu buscava entender melhor o termo descentralização, e a que exatamente se referia quando dela se falava, com vistas a melhor definir o próprio objeto do meu estudo, acreditando que necessitava formular, para mim mesma, uma definição do que vinha a ser esse termo e qual sua relação com a municipalização.

Trouxe, então, o que LOBO (1990) apresenta sobre o assunto e a importante diferenciação que ela faz entre desconcentração e descentralização, expondo que a primeira é uma dispersão físico-territorial das agências governamentais, enquanto que a segunda provoca uma alteração profunda na distribuição do poder maior, do poder decisório. Ela dizia ainda, que propostas de descentralização não eram novidade na administração pública, citando como exemplos, a Lei 5692/71 e o decreto de lei 200/67. Os privilégios à centralização foram apontados pela autora como herança colonial brasileira. A descentralização é apontada como solução mágica para a saída para a crise do Estado, por algumas correntes mais radicais. Sem

alterar, no entanto, outros aspectos, ainda segundo a autora, a descentralização apenas pouco pode fazer.

Lobo ainda aponta três vertentes da descentralização e diz que a municipalização (descentralização entre níveis de governo) é apoiada há muito tempo e é usada quase como sinônimo de descentralização, sendo geralmente pensada para as áreas da saúde<sup>89</sup> e educação. Além disso, ela diz que o termo municipalização pode ser entendido sob duas formas, como prefeiturar, isto é, uma ação exclusiva da prefeitura, ou ainda como prefeitura e a sociedade civil vistas como co-responsáveis pela prestação de serviços. Há críticas quanto a essa forma de descentralização, assim como outros entraves, visto ser a descentralização um processo, exigindo flexibilidade, gradualismo, transparência e criação de mecanismos de controle social, já que descentralização significa, em outros termos, transferência de poder e se justifica quando a população é acionada a participar.

ALMEIDA (1995) diz que, em virtude do sistema autoritário brasileiro, no período de 1964 a 1982, a descentralização foi vista como instrumentalização do acesso e aumento de controle dos beneficiários sobre os serviços sociais, bem como condição para o aumento da participação. Segundo a autora, o termo, na literatura especializada, possui vários significados e conseqüências diversas nas relações intergovernais, podendo ser entendido ser entendido como: a) realocação de funções e recursos correspondentes para instâncias subnacionais, ou seja, uma espécie de descentralização de poder com os respectivos recursos financeiros ( e humanos) b) consolidação, isto é, o uso de recursos centralizados para funções

---

<sup>89</sup> Nesse caso, Gadotti (1993), ao falar em Sistema Municipal de Educação, apresenta o Sistema Único e Descentralizado de Saúde - SUS, como modelo possível de sistema. É um modelo, cujo acompanhamento de suas práticas, tem nos demonstrado que possui suas limitações.

descentralizadas, o que faz com que se mantenha uma certa lógica de dependência da base em relação ao centro do poder, ou c) devolução, se as funções e os recursos são descontinuados.

Na questão educacional, essa autora diz que houve lenta descentralização em nível federal, havendo políticas estaduais de municipalização, ou municipalização em decorrência da ausência de ação das demais instâncias. Ainda em termos educacionais, ela aponta que as políticas tomam dois rumos: o da municipalização (transferência de competências, atribuições, instalações e equipamentos do Estado para os Municípios) e o da desconcentração (delegação limitada de atribuições dentro do mesmo nível de governo para unidades administrativas regionais ou locais). Das duas formas, segundo a autora, a municipalização tem impacto sobre o funcionamento da federação devido à reorganização de competências e funções entre níveis de governo, o que traz dificuldades e obstáculos institucionais, administrativo-financeiros e políticos<sup>90</sup>.

Variação no grau de descentralização e no seu alcance, bem como diversidade entre políticas públicas e unidades da federação foram trazidos por ARRETCHE (1999). Essa autora situa historicamente, assim como Almeida, a centralização, apontando para a década de 80 como marco de início da descentralização, com a eleição direta para governos subnacionais e com a Constituição de 88, que estabeleceu a independência entre os entes federados e a descentralização fiscal.

---

<sup>90</sup> Os impactos (dificuldades, obstáculos) institucionais seriam em virtude das atribuições de constitucionais de competências concorrentes para as três instâncias de governo. Os administrativos financeiros são decorrentes da distribuição desigual de recursos para os municípios e das dificuldades de enfrentar os problemas de gestão que a operação de uma rede escolar implica. As resistências estaduais, por não quererem reduzidos seu poder e prestígio, as resistências de associações e sindicatos, as incertezas quanto à continuidade da municipalização e a complexidade de acordos num sistema como o brasileiro, pluripartidário e fragmentado são os obstáculos políticos apontados (ALMEIDA, 1995). Penso que esses três obstáculos apareceram na pesquisa realizada e de certa forma aparecem na análise dos dados.

A descentralização, segundo BARRETO (1992), tem se convertido em tema de consensos, mas ganha um sem número de significados, visto ser defendida por correntes provenientes de variadas orientações políticas e sociais, em muitas vezes opostas, e por representantes de vários setores e esferas de poder.

Em seu texto, OLIVEIRA (2002) apresenta que a municipalização vem sendo objeto de pesquisa há muito tempo, mostrando quatro movimentos que mostram períodos que compreendem tendências predominantes como características. Esse autor situa, no primeiro movimento, que denomina proposta, a apresentação da tese de municipalização do ensino primário que Anísio Teixeira fez, em 1957, no Congresso Nacional de Municipalidades. O segundo movimento que o autor aponta, traz críticas e estabelecimento de condições quanto à municipalização. Ele diz que, no terceiro movimento (que houve a partir dos anos 80), denominado desvelamentos, a municipalização ganha novos contornos, e estes apresentaram duas tendências: aceitação, sem crítica, das recomendações dos organismos internacionais (OEA, UNESCO, BIRD E BID) ou o desvelamento dessas influências. Ele aponta como fatores que favoreceram o florescimento da idéia de municipalização a existência de experiências administrativas democráticas; a idéia de centralização ligada ao período autoritário e que a descentralização levaria à democracia; a vitória da oposição nas eleições; a crise econômica, que levou os Estados a proporem parcerias com os Municípios; o MEC, que passou a incentivar programas de descentralização; a criação da UNDIME; a Constituinte de 88. O quarto movimento, ele o chama de a municipalização induzida, com a Emenda Constitucional 14/96, regulamentada pela lei 9424/96, que cria o FUNDEF apontado pelo autor como indutor da municipalização, pela sua natureza de fundo contábil e redistribuidor de recursos.

Esse fundo, que redistribui os recursos conforme o número de alunos mantidos no Estado e no Município, no ensino fundamental, ainda segundo o autor, traz a idéia de ‘ganhar’ ou ‘perder’, e isso faz aumentar as matrículas no ensino municipal, em especial nas quatro primeiras séries (OLIVEIRA, 2002).

Ainda quanto à descentralização da educação no Brasil, PEIXOTO (1999), diz que a municipalização é uma das suas formas de realização e que esta não é uma idéia nova. Ela a situa nas décadas de 20 e 30, incluída nas práticas educacionais americanas difundidas no Brasil, pela Associação Brasileira de Educação. A idéia foi retomada, ainda segundo a autora, na década de 40, com o fim do Estado Novo, e na de 70, com o golpe militar de 64. A descentralização da educação foi apresentada como portadora de vantagens, nem sempre totalmente verdadeiras, como ação de políticas educacionais menos burocratizadas, maior flexibilidade nas mudanças curriculares, gestão mais democrática das escolas. Neste caso, porém, a maior proximidade da população pode favorecer a democratização, ou pode ocorrer uma gestão subordinada às oligarquias locais.

Essa autora aponta a LDB 5692/71 como o começo concreto da efetivação da municipalização, com a vinculação à dos Fundos de Participação dos Municípios e a aplicação de reforço técnico-administrativo às estruturas municipais. Já nessa época o Banco Mundial financiava vários programas com objetivos de adequar-se ao sistema econômico vigente, com a manutenção de absorção da demanda pelo ensino público de forma controlada, em todos os níveis. Desde então, com acentuação na década de 90, o Banco Mundial vem apoiando medidas educacionais de caráter descentralizador. Ao fazer um balanço que aponta esse processo vivido pelo sistema educacional brasileiro como desagregador das redes municipais e

favorecedor da concentração de poder e recursos, em detrimento da democratização da gestão da educação, a autora diz que

O grande desafio que a questão da descentralização pela via da municipalização vem propor ao nosso país é, portanto, o de buscar construir um sistema educacional no qual os três níveis governamentais atuem de forma integrada, com o objetivo de concretizar uma escola pública destinada a todos os cidadãos brasileiros. (PEIXOTO, 1999, 105).

Aqui, trago um aspecto, em termos de níveis governamentais, que é a forte influência que os partidos têm na composição das secretarias municipais de educação. Foi apontado, numa das entrevistas, a influência que um partido político tem numa secretaria municipal de educação, apontando para o fato de que sem fazer negociações políticas, “*as coisas não saem*”.<sup>91</sup> Além disso, na mesma entrevista, também foi apontado que o diálogo entre as instâncias responsáveis pela educação em nível municipal e estadual era mais fácil se os partidos políticos que estavam à frente da prefeitura e do governo estadual eram o mesmo.<sup>92</sup> Essa fala e o que diz Peixoto acima vai ao encontro do que dizia ALMEIDA (1995) sobre os impactos da municipalização, já exposto.

NOGUEIRA (1999), ao trazer o Ato Adicional de 1834, que apontava para a descentralização como real participação política das províncias, permite entender os processos pelos quais passou a constituição de sistemas de ensino descentralizados. MONLEVADE

---

<sup>91</sup> Entrevista 08, formal não gravada, DC 09/02/04.

<sup>92</sup> Idem

(2000) ao trazer as Aulas Régias fundadas pelo Marquês de Pombal em 1772, mostra que a municipalização vem, de há muito, sendo pensada no Brasil.

Um aspecto importante quanto a essa questão da municipalização ser mais democrática é trazido por LIMA (2003). Ele diz que não podemos esquecer que o Município é Estado e que, portanto, também pode centralizar. Ou seja, a simples passagem da educação para o âmbito municipal não garante que as questões não sejam centralizadas, no caso, na mão das lideranças políticas e grupos oligárquicos municipais, como PEIXOTO (1999) também apontou.

Se entendermos, no entanto, a municipalização da educação como uma das formas de descentralização, conforme vem sendo apontado pelos autores, e se entendermos como um dos aspectos da descentralização uma maior possibilidade de participação das populações nas questões, podemos fazer a ligação entre a participação e o processo de municipalização da educação e tratar o conceito participação como intrínseco ao processo apontado.

#### **4.2.2. Gestão democrática do ensino público**

Penso, também, que o exposto até o momento aponta para uma imbricação dos conceitos que trago nesse estudo. Acredito que os conceitos estudados são necessários para a compreensão de um outro conceito, que a descentralização traz, apontado na Constituição de 88, artigo 206, VI, e na LDB 9394/96, artigo 3º, VIII, como gestão democrática do ensino público, pois a literatura pesquisada aponta a participação como um dos requisitos (se é que posso assim nomear) da gestão democrática.

Esse conceito é um dos princípios sob os quais o ensino será ministrado, conforme disposto na Constituição Federal de 88, artigo 206; na Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, artigo 197; e na LDB 9394/96, artigo 3º. Outros dois são igualdade de condições de acesso e permanência na escola<sup>93</sup> e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber<sup>94</sup>. Ainda segundo a legislação, UMANN e FUHRMANN<sup>95</sup>, apontam que a gestão democrática efetiva-se através do direito de organização dos estudantes em entidades estudantis; do direito aos pais de participarem das questões educacionais referentes a seus filhos, tendo ciência da proposta pedagógica da escola; da incumbência e direito dos professores de participarem da elaboração da proposta pedagógica da escola. Além disso, os estabelecimentos de ensino têm o dever de articulação com a família e a comunidade. A legislação, ainda segundo esses autores, aponta para uma gestão democrática que se efetiva na participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, concretizada na elaboração de propostas, na tomada de decisões e na fiscalização do uso dos recursos.

Em seu artigo, SOUZA (2002) diz que a participação popular mais direta e crescente nos processos decisórios e fundamentais das instituições escolares é pressuposto da democratização educacional. Essa participação, ele diz, pode levar à diminuição e, talvez, remoção do excesso de interferências externas, com a possível eliminação de práticas paternalistas e clientelistas, existentes nos variados setores e instâncias escolares, e que impedem que haja uma atuação de fato autônoma e democrática das instituições escolares. As

---

<sup>93</sup> CF, artigo 206; CERS, artigo 197; LDB 9394/96, artigo 3º; ECA, artigo 53.

<sup>94</sup> CF, artigo 205; CERS, artigo 197; LDB 9394/96, artigo 3º.

<sup>95</sup> UMANN, Jorge, FUHRMANN, Lucrécia Raquel. Gestão democrática do ensino. Porto Alegre, 2003. Trabalho apresentado na disciplina de Aspectos da Legislação Educacional Brasileira, disciplina do PPGEDU/UFRGS.

burocracias centrais, com seu excesso de intervenções, falta de suporte técnico e logístico, atrasa a conquista da autonomia escolar (MENDONÇA, 2001, apud SOUZA, 2002).

### **4.2.3. Autonomia**

A fala de Mendonça, acima, traz o conceito de autonomia e sua necessária abordagem neste estudo, visto estar intimamente ligada à participação.

A palavra autonomia é de origem grega e seu significado é governar-se a si próprio (*autho* = a si mesmo, *nomos* = lei, governo). Um indivíduo autônomo, uma escola autônoma é aquela que a si mesmo se governa. (MARTINS, 2002).

A entrada do termo no campo da educação surgiu do debate sobre ele, que tem origem na filosofia grega e seu processo dialógico de ensinar. Esse processo recomendava a capacidade do aluno de buscar, para as suas perguntas, respostas, num exercício de formação autônoma (MARTINS, 2002).

Essa idéia, de educação autônoma, foi construindo, ao longo dos tempos, sua noção de autonomia dos alunos, e da escola, apresentando-se como uma idéia de educação antiautoritária. (GADOTTI, 1992, apud MARTINS, 2002a). A autora, em outro texto, diz que há uma autonomia outorgada pelo conjunto normativo e a autonomia construída pelos atores escolares. E traz o conceito de autonomia escolar definido nos documentos oficiais, que diz que cabe às escolas definir como serão tratados os conteúdos escolares, que métodos de ensino utilizarão, a forma mais adequada de usar o tempo e o espaço, e o gerenciamento dos recursos humanos e materiais recebidos para a realização de seu projeto. (SILVA, 1999, apud MARTINS, 2002b).

A autonomia dos estabelecimentos de ensino implica numa transferência do poder decisório para estas. Essa transferência requer participação e democratização das relações, pois apenas com esse poder decisório, a autonomia, é que a participação ganha sentido. Falar em autonomia implica, também, em apontar as responsabilidades que dela advêm, como a de prestar contas e a de se submeter à avaliação externa dos resultados. Ainda com relação a autonomia, é preciso definir com clareza as atribuições de cada segmento escolar, já que a participação pode ser geradora de conflitos devido às pressões que determinados segmentos podem vir a fazer para a manutenção de seus interesses e ou privilégios (ABREU, 2002).

Julgo importante fazer uma diferenciação entre autonomia e independência. Isso eu já trazia por ocasião do Projeto de Dissertação (p.23).

A escola faz parte de um sistema,

“é integrante de uma rede e, portanto, organizada e mantida pelo Poder Público (da União, Estado ou Município) (...) Portanto, tem a sua organização delimitada pela posição que ocupa neste verdadeiro “mapa” de subordinação e de relação política e administrativa”. (FAREZENNA, 1999, p.52).

Portanto, ela não está sozinha, isolada, independente, pois está ligada a uma rede e a um sistema, aqui empregado no sentido de reunião intencional de elementos, implicando em unidade na diversidade (GADOTTI, 1993; DEMO, 2001; FREIRE, 2003). Cada uma ocupa seu lugar no conjunto do sistema, porém cada escola tem o espaço para se organizar e para definir, na sua comunidade escolar, que políticas e que decisões irá tomar para que produza os resultados que dela se espera.

A autonomia irá implicar em participação de fato. Penso que é importante, para que haja participação, no sentido de tomar parte, e não apenas no de fazer parte (BORDENAVE, 1983), que o sujeito seja autônomo. Em outras palavras, para uma participação efetiva, o sujeito precisa reconhecer o seu discurso e o discurso do outro e, conscientemente, optar pelo que melhor represente os interesses que vão ao encontro dos interesses comunitários.

Esse, a meu ver, é o problema maior. Estamos em uma sociedade capitalista-consumista, que não se formou assim de um momento para o outro. E, na sua formação, em vários momentos a escola, como espaço de encontro, convívio e reprodução social, contribuiu para que a estrutura dessa sociedade se solidificasse. Dessa forma, vivemos uma época de individualismos, de preocupações das pessoas em geral com seus próprios interesses. Fica muito difícil estabelecer quais são os interesses comunitários, ou até que ponto os sujeitos, ao pensarem soluções para as suas dificuldades, estão de fato deixando de se preocupar com as questões sociais do local em que estão inseridos.

#### **4.2.4. Autonomia, participação da comunidade e gestão democrática.**

É perfeitamente compreensível que as famílias, por exemplo, procurem resolver os seus problemas imediatos de vagas nas escolas para seus filhos e que deixem de se interessar se em determinada escola isso não ocorreu. Irão canalizar seus esforços para obter vagas em outro estabelecimento, procurando uma solução para o seu problema. Assim fica entendida a fala, em uma entrevista, que diz que “*a escola tem de ser sistematizadora com as coisas que*

*estão no dia-a-dia da escola, da comunidade” e que “a escola vai aprender o que é participação com algo que seja do rigoroso interesse da população que ali está.”*<sup>96</sup>

Portanto, aquele discurso de que a comunidade apresenta uma participação mais para o individual, não para o coletivo<sup>97</sup>, apresentado na análise dos dados, é procedente, e se justifica nessa sociedade capitalista-consumista, como já expus, mas não deve ser usado para justificar uma inação da escola, já que ela foi apontada como responsável por desencadear o processo participativo em seu meio. Conforme um discurso em uma entrevista, *“se as pessoas não forem despertadas, elas não vêm”*<sup>98</sup>.

Nessa ótica, a divisão da cidade em bairros, como melhor forma de administração e organização, vai gerar esforços por parte das associações de bairros por resolver os seus problemas locais, em detrimento dos problemas que o conjunto dos bairros pode estar apresentando. Além disso, as pessoas participam naturalmente se esperam levar alguma vantagem, obter algum benefício.

Quanto à questão da democracia institucional, SANTOS Filho (2004) diz que apesar dos obstáculos teórico-empíricos à democracia institucional da escola, baseados na “Lei de ferro das oligarquias”<sup>99</sup>, há contra-argumentos, de natureza filosófica, política, psicológica,

---

<sup>96</sup> Entrevista 09, formal não gravada, DC 25/02/03.

<sup>97</sup> Entrevista 01, formal gravada, DC 15/10/03.

<sup>98</sup> Entrevista 09, formal não gravada, DC 25/02/03.

<sup>99</sup> Essa ‘lei’, segundo o autor, foi produzida por Michels, a partir de sua tentativa de teorização da natureza e objeto do poder da elite baseado em perspectiva empírica e afirmava que a liderança é fenômeno que se faz necessário tanto para as formas de vida sociais, quanto para a necessidade de sobrevivência das organizações. Ele concluiu que as organizações concedem poder a um grupo de líderes que deixam de prestar contas a seus liderados e que a formação de oligarquias dentro das democracias é resultado de uma necessidade orgânica, com dois fatores causando essa necessidade, que são o argumento da eficiência e o da apatia das massas. O segundo argumento diz que muitas pessoas ficam felizes se uma minoria, que ambiciona a liderança, tome as decisões por elas, pois são politicamente apáticas. Michels ainda diz que “democracia plena e participativa é impossível porque há a existência de certos traços psicológicos permanentes, tanto entre a massa de membros de uma

sociológica e pedagógica, que podem suficientemente fundamentar e defender a democracia nas escolas. Para tanto, ele diz que a maneira de operacionalizá-la é através de conselhos deliberativos, que sejam constituídos por representações das três comunidades de cidadãos, que ele considera principais: professores, pais e estudantes.

E como contra argumento ao apresentado sobre o da apatia das massas, LAHIRE (1997) apresenta o “mito da omissão parental”, que diz que os pais acompanham seus filhos na escola e que esse acompanhamento não se dá necessariamente indo sempre lá. O fato, porém, de se preocuparem com que o filho vá até uma, de cobrarem que façam deveres de casa e de que sejam aprovados podem ser apontados como elementos do interesse que os pais demonstram e a importância que depositam na instituição escolar. Falas que dizem que os pais vão à escola sempre que esta os chama<sup>100</sup> também poderiam ser apontadas como argumento contra esse mito.

Resta, portanto, saber e estabelecer de que tipo de participação a escola está falando quando diz que os pais não participam. É bem verdade que uma pista pode estar no fato de que, enquanto uns professores (Escola 01) consideram o fato de os pais comparecerem à escola apenas para buscar o boletim de seus filhos como de pouca participação dos mesmos, outros professores (Escola 02), gostariam que muitos dos pais de seus alunos participassem ao menos desse momento. Isso reafirma a minha posição de que é necessário que a escola, aqui entendida como equipe diretiva e professores, se organize juntamente com a comunidade,

---

organização como entre suas lideranças. Na sua ótica, a massa tem grande necessidade de direção e orientação e uns poucos têm as habilidades necessárias e o desejo de assumir o poder”.(Michels, 1958, apud SANTOS Filho.).

<sup>100</sup> Entrevista 06, formal não gravada, DC 12/11/03.

expressa aqui como famílias e alunos, para estabelecer e organizar a que tipo de participação se referem quando expressam que essa há ou não há.

A descentralização para a escola, vista como autonomia escolar, não é o que de fato aconteceu, como vimos, no município de São Leopoldo, pois o mesmo possui regimento outorgado para suas escolas. Além disso, o cancelamento das eleições para diretora de escola e a conseqüente indicação das mesmas, que se transformaram em cargos de confiança (CC) da administração, aponta para pouco espaço de movimentação das pessoas nessa função. E, como as supervisoras escolares (coordenadoras pedagógicas) são pessoas escolhidas pelas diretoras, muito mais por critérios de confiança do que de formação para a função, fica evidente que as escolas, assim administradas, tendem a centralizar, seguindo muito mais as normas e orientações da Secretaria Municipal de Educação do que as necessidades oriundas de sua comunidade escolar.

No entanto, como as situações e processos não se dão de maneira linear, e o controle organizacional nunca é linear, pois as ações que aí se dão implicam em interesses e escolhas, uma vez que *“todas as regras requerem contextos de interpretação”* (CLEGG, 1999, apud LIMA 2002), a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, mesmo numa administração centralizada (LIMA, 2002).

Numa escola em que pesquisei e em outra em que trabalhei, a diretora e vice-diretora não faziam parte do grupo, isto é, foram nomeadas pessoas para ocupar esse cargo que eram estranhas à comunidade escolar. Esse fator traz o que FORTUNA<sup>101</sup> (2002) sugere, citando

---

<sup>101</sup> Fez parte, ainda, da leitura para melhor procurar compreender essa autora, o seu texto “Sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública”, capturado na internet em 13/03/04.

Lefort e Freud, sobre a imagem do outro, provocando o temor do que vem de fora e auxiliando a compor falas do tipo “*mas eu acredito que pelo fato de ela estar aqui imposta, a gente sabe que ela não é, ela está diretora, não foi escolhida pelo grupo, ninguém sente uma proximidade com a direção, um vínculo com a direção*”<sup>102</sup>.

É evidente que numa situação dessas, torna-se muito difícil propor uma gestão democrática participativa, pois a indicação da diretora e a não identificação com esse elemento, que veio de fora proporcionam um desconforto, expresso em “*eu não sei se é pelo fato de essa ser uma direção imposta pelo prefeito, as pessoas têm medo de dizer exatamente o que pensam*”<sup>103</sup>, pois os professores vêm na direção o representante do ‘pai’, da figura com quem identificaram, desde mais remota idade, a autoridade, mas com quem há uma identificação, por ser professor como os demais. Preferem ver ocupando esse cargo alguém com quem tenham laço de identificação (FORTUNA, 2002). Comuns nessa situação, também, são as trocas de favores, gerando clientelismos, numa tentativa de angariar a simpatia/apoio/adesão das pessoas e garantir a governabilidade<sup>104</sup> da escola, trazendo o que LIMA (2002) diz sobre a autonomia relativa, que às vezes retira benefícios da centralização, e à vezes colhe vantagens de iniciativas que a afrontam.

É muito interessante esse ponto da subjetividade quanto às questões de gestão educacional e participação, visto que ela permite lidar com o que se percebe, que tende a aparecer, mas que não se pode nomear. (ENRIQUEZ, 1991, apud FORTUNA, 2002).

---

<sup>102</sup> Entrevista 02, formal gravada, DC 22/10/04.

<sup>103</sup> Idem.

<sup>104</sup> Segundo KRAWCZYK (2002, p. 62), governabilidade: qualidade de governável, controle, por alguns meios, de modo que um conjunto de resultados seja obtido.

A formação de conselhos escolares (CE) como forma de efetivação da participação na escola foi o que verifiquei em vários dos autores estudados. Muitos apontam para esse órgão como sendo uma forma de envolver a comunidade escolar nas questões que a ela dizem respeito, e como forma de representação dessa comunidade. Além disso, o CE auxiliaria na substituição do diretor como peça fundamental, e em muitos casos, centralizadora, da escola. Ele ainda manteria posição de direção, porém com melhores condições de exercer aquele papel que seria o que melhor poderia desempenhar para o encaminhamento das questões das instituições escolares: a figura pedagógica de referência para a comunidade.

De forma empírica pude constatar que sobre a pessoa que exerce a função de direção são depositadas todas as expectativas de uma gestão eficiente do espaço público escolar. Da mesma maneira, o temperamento da pessoa que exerce esse cargo influencia muito no tipo de trabalho que irá desenvolver. Levando em consideração os aspectos trazidos por FORTUNA (2002) quanto à questão da relação dos indivíduos com a autoridade, esta também ocorre com a pessoa que está na função. Conforme suas experiências, vivências, temperamento e sua forma de se relacionar com os demais segmentos escolares, o trabalho pode proporcionar maior ou menor espaço participativo.

Nessa perspectiva até o momento exposta, é possível afirmar que, no município, não está ocorrendo a participação da comunidade escolar (conforme a conceituei) da forma como venho tentando mostrar que seria importante que acontecesse, ou seja, de uma forma propícia à tomada de decisões por parte dos vários segmentos que a compõem.

#### **4.2.5. Comunidade escolar**

O conceito de comunidade traz a idéia de participação, o senso de pertencer, a noção de situação em área geográfica. Isto é, de espaço ocupado e delimitado, costurados pelos fatores de relacionamento. (EGG, SOUZA; 1991, BATISTA, 1979, apud NOGUEIRA, 2004).

E, particularmente neste estudo, o termo comunidade se refere à comunidade escolar. Esta, na sua formação, aponta para uma composição por pessoas com diferentes saberes, exercendo diferentes funções, hierarquizadas, na busca de um objetivo comum, mas que já estava definido quando a formação se deu: a educação. Por isso, talvez, seja difícil algumas comunidades escolares se organizarem de modo que a participação de seus segmentos seja promovida, uma vez que o objetivo maior já está determinado anteriormente ao seu estabelecimento como comunidade.

Por outro lado, a simples existência de um objetivo comum, a educação, não elimina as outras demandas da comunidade escolar, a fim de melhorar suas condições de vida, resolvendo os problemas que a impedem de progredir, e mesmo de levar a termo o objetivo, ainda que já estabelecido anteriormente à chegada dos componentes da comunidade escolar.

Ocorre que muitas vezes as pessoas fazem parte de uma comunidade, mas não tomam parte da mesma, trazendo para a comunidade o que BORDENAVE (1983) pensou para participação. O fazer parte aqui, entendido como a pessoa ter seu nome anotado em uma relação, ficha, livro ponto, isto é, o seu nome está arrolado em algum documento da escola, mas a pessoa não toma parte da mesma.

Há, portanto, implícita, a idéia de compartilhamento. Segundo COUTO (2004, on line) *“a própria etimologia communis já dá a entender que se trata de algo compartilhado”*.

Diria que, para participar, as pessoas precisam ter essa idéia de compartilhamento, de comunidade, de ‘comum unidade’, não para a uniformização dos pensamentos, mas no sentido de se alcançar objetivos que foram formulados e propostos de comum acordo, entre as pessoas que compõem determinada comunidade, no caso deste estudo, a comunidade escolar. Deve haver um respeito à diversidade, mas com a busca de uma unidade nessa diversidade (FREIRE, 2003).

Para dar conta da diversidade é necessário que haja uma gestão participativa, cuja obtenção necessita de um esforço permanente da mobilização. Isso não quer dizer a realização de alguns eventos esporádicos, de algumas promoções ou festas na escola, mas, sim, convencer as pessoas da importância de se trabalhar em prol de uma causa, com objetivos claros. As pessoas precisam aderir a essa causa conscientemente (SETUBAL, 1997), que tem relação com o discurso do outro, que já expus.

Para a efetivação da democratização do ensino, a comunidade tem sido chamada a participar das decisões da escola, que, como já foi visto, leva à autonomia. Com isso, segundo SETUBAL (1997), a escola afirma-se e busca suas próprias soluções, que, assim, serão mais adequadas àquilo que pais e alunos desejam e necessitam.

#### **4.2.6. Participação**

Participação, como apontado na análise dos dados, implica em ouvir os outros. Para isso, é importante que se saiba ouvir o que as pessoas têm a dizer. Através da participação, os

sujeitos adquirem voz e, numa relação que julgo dialética, porque conflituosa, não linear e que, por isso, apresenta contradições, vão procurando a unidade na diversidade. E, ampliando para o conjunto das escolas que compõem a rede municipal, cada uma tem condições de encontrar seu espaço de proposta e elaboração de um projeto pedagógico real, voltado para suas necessidades.

A participação, vista como intervenção ativa na construção dos benefícios da comunidade, através da tomada de decisões, é a alternativa contra a marginalidade (entendida como ficar às margens de um processo, sem nele intervir). O objetivo final da participação é a autogestão, ou seja, a autonomia (BORDENAVE, 1983).

A participação, como já disse, é inerente à natureza humana. Ela compõe um processo que apresenta conflitos, porque prevê a vivência coletiva, ou seja, pressupõe o outro. Como tal, ela é oposta à marginalização, à não interferência nos processos decisórios. Seu objetivo é a autogestão, a autonomia, que, para ser atingida, passa por níveis de importância das decisões, que são formulação da doutrina e da política da instituição, determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias, elaboração de planos, programas e projetos, alocação de recursos e administração de operações, execução das ações, avaliação dos resultados (BORDENAVE, 1983).

Por ser um processo, a participação nunca está acabada, mas é um constante devir, e, por isso, não pode ser totalmente controlada.

As escolas, através do Projeto Político-Pedagógico (PPP), possuem um instrumento pelo qual têm obrigação legal de responder, que prevê esses níveis. No entanto, ele não é

levado a sério devido a uma longa tradição, que diz que planejamentos são coisas burocráticas, para serem feitas e engavetadas. Perde-se, portanto, uma preciosa oportunidade de fala e escuta do outro, além de um momento muito importante para a sistematização dos saberes e práticas que transitam pelo espaço escolar. Numa das entrevistas, foi apontado que “*a SEMEC e a direção da escola podiam aprender um pouco com essas professoras*<sup>105</sup>”.

A participação pode ser aprendida e a escola pública é um dos melhores lugares para isso, pois além de representar o espaço social do saber organizado, sistematizado, é um lugar que congrega uma infinidade de pessoas, representantes das comunidades locais onde está inserida, reunindo uma variedade de saberes, culturas e práticas que podem se constituir em oportunidades e possibilidades de propostas alternativas para o modelo social e econômico capitalista, ora vigente.

É de se destacar, entretanto, que a participação não é panacéia (BORDENAVE, 1983; DEMO, 2001) para todos os problemas, pois ela tem limites. Além disso, não se ocupa um espaço de poder, como o é o espaço participativo, sem tirá-lo de alguém (DEMO, 2001). Isso equivale a dizer que ela não é o elemento que, por si só, irá resolver todos os problemas e dificuldades que surgirem na escola, e que implicará em conflitos (de interesses) entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, que poderão formar as mais variadas combinações na defesa dos mesmos. Ela pode, porém, ser uma alternativa, uma possibilidade de para, coletivamente, se pensar estratégias passíveis de serem aplicadas na resolução das adversidades que surgirem.

---

<sup>105</sup> Entrevista 05, formal gravada, DC 05/11/03.

A participação da comunidade escolar no espaço em que está inserida, que visa à autonomia, como já exposto, não quer dizer que o Estado irá fugir de seu dever de oferecer a educação de qualidade e em quantidade suficiente, de modo a atender a demanda social (FREIRE, 2003). Essa possibilidade de descompromisso do poder público com um ensino de qualidade é um dos riscos da autonomia, pois esse discurso já foi apropriado pelos donos do poder e pode vir a ser uma maneira de o governo se retirar do financiamento e induzir a comunidade a fazê-lo, pelas contribuições (taxa de CPM, promoções, festas, e outros), que ABREU (2002) aponta como passíveis de surgirem, além do rompimento e fragmentação da unidade do sistema, visto a escola a ele pertencer, como já abordado, e da reconcentração de poder, agora nas mãos dos diretores.

A partir do que aqui foi exposto sobre participação e autonomia, e no que expus mais acima sobre a mesma questão, percebe-se o quanto é impossível falar de uma sem a referência à outra. Um maior grau de autonomia passa pela participação. Esta, que deve ser consciente e reconhecadora do outro, necessita de comunicação, tanto no sentido de expressão, de ter vez e voz, quanto no sentido de poder contar com as informações necessárias que permitiram a cada um a composição consciente de seu discurso e a expressão do mesmo, para intervir no discurso do outro. E esse processo faz parte de uma gestão democrática do ensino público, num exercício de decisão, por parte da comunidade escolar, em certos níveis de poder, concretizando seu direito à cidadania. Isso se acha em relação direta com a prática educativo-progressista (FREIRE, 2003). Ainda segundo esse autor,

(...) o maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola

que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2003, p.75).

Na análise dos dados, abordei a questão do poder que advém da participação, procurando localizar a que poder me refiro. A descentralização, que tem na participação, componente necessário da gestão democrática, seu caminho para a autonomia, implica em mudança nas relações de poder, muito mais do que em transferências de tarefas para determinados segmentos. Creio que, de forma mais ou menos explícita, isso já foi abordado ao longo do estudo.

No momento em que a comunidade escolar é chamada a participar efetivamente do processo decisório, isso significa que desde a direção até os alunos<sup>106</sup>, cada membro da comunidade estará imbuído de poder de falar e de se fazer ouvir, numa relação de reciprocidade e de respeito às diversidades que as funções, o nível de conhecimento, as histórias de cada um e as atribuições de cada componente prevêm.

Quando se apresenta assim o assunto da descentralização, e, por conseqüência, o da participação, a impressão que pode se formar é de algo utópico, que não existe. A prática é menor do que a teoria e, como vimos no caso leopoldense, o discurso pode estar impregnado de participação (regimento escolar), porém a realidade (direções impostas) mostrou que ocorreu o contrário (MEDINA, 1987). Utopia, porém, é algo que não existe, mas que pode vir a acontecer (PARO, 1987).

---

<sup>106</sup> Levando em consideração os níveis de envolvimento que apresentei na análise dos dados.

Não se trata de fazer o discurso de Cândido<sup>107</sup> e ver que as coisas sempre acontecem da melhor maneira possível. Também não desejo fazer o discurso do pessimismo, e criticar simplesmente o que está posto. É uma tentativa de procurar, através da teorização, em comparação com o que há de empírico, uma possibilidade de realização da participação.

Considero difícil propor um trabalho participativo numa sociedade como essa nossa, capitalista, individualista, na qual coisas tão efêmeras quanto a aparência física das pessoas e o ter mais ou menos dinheiro são valorizadas, em detrimento do ser, do compartilhar. Porém, não posso deixar de me voltar para a escola, esse lugar sobre o qual possuo um conhecimento empírico acumulado, e que procuro aqui sistematizar de alguma forma, e de perceber que é possível, sim, mudar as relações de poder, através da participação, que é um processo de interação com os demais, com o outro, que leva à auto-expressão (o discurso do eu consciente), ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, à valorização de si mesmo pelo outro. E aqui surge novamente a questão do outro.

---

<sup>107</sup> Personagem da obra prima de Voltaire, “Cândido ou O otimismo”, publicada em 1759.

## CONCLUSÃO

Penso que muitas questões ficaram esclarecidas, e outras tantas surgiram como novas possibilidades de trabalho, que o tempo tornou impossível neste estudo. Isso se relaciona com o que eu falava sobre o objeto ser um prisma, e suas várias possibilidades ao abordá-lo.

Conforme fui trabalhando meu objeto, outros contornos foram surgindo, que me permitiram saber que as possibilidades de estudo não se esgotam com uma dissertação, e que ela, como nesse caso, pode ser o início de outros estudos e pesquisas. Talvez nunca estejamos prontos para apresentar o fruto de nossas pesquisas, mas acontece o momento em que temos de colocar, não um ponto final, mas algumas reticências. Estas indicam que alguns caminhos podem ser apontados, mas que outros tantos precisam, e devem, ser percorridos.

A ampliação da oferta de ensino fundamental no município de São Leopoldo aconteceu por iniciativa da administração municipal, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de atender uma demanda das comunidades escolares. Isso ocorreu tanto no sentido dessas pressionarem com manifestações, organização de AMBs, quanto no de atender a uma pressão silenciosa, porém bastante concreta, que foi o aumento do número de alunos necessitando de atendimento nessas séries, e que não o encontrava a contento no sentido da quantidade de vagas.

Percebi que a comunidade escolar influencia o poder público a tomar as decisões por ampliação na medida em que apresenta uma demanda por oferta de vagas. É dela que vem a população escolar. O fato de as escolas estaduais não darem conta de atender a essa demanda faz com que ela pressione o Município para que este comece a fazê-lo nos locais onde a

situação estava ficando insustentável. Ainda que não interfira nas questões do cotidiano escolar, a comunidade participa oferecendo demandas.

Como apareceu em uma das falas da entrevista, o Estado, como ente federativo, não vai necessariamente criar escolas que atendam até a 8ª série em todos os lugares. O direito é até a 8ª série, é universal, porém não quer dizer que toda a escola vá ter, pois pode ser que não tenha alunos para que seja possível sustentar uma escola até a 8ª série. Se forem poucos alunos, é mais fácil e barato transportá-los até outra escola. O que aqui foi exposto parece justificar porque em algumas comunidades não haja escolas de ensino fundamental completo.

Em cidades que têm as periferias que estão crescendo rapidamente, como São Leopoldo, está ficando cada vez mais difícil estudar na escola perto de casa, o que implica remanejamentos e arranjos nas famílias a fim de cumprirem com seu dever de matricular seus filhos na escola e zelar por sua frequência. Isto justifica o fato de que se haja mais desejo das famílias de que as escolas sejam ampliadas, do que da escola.

Por outro lado, há escolas municipais que estão começando a ficar ‘afogadas’, em função de estarem recebendo muitos alunos de outras escolas municipais que não atendem sexta, sétima e oitava séries. Esse fator tem gerado insatisfação entre os professores das escolas que vão ficando superlotadas, e contribui para minar sua participação no sentido de contribuir para a solução do problema, na medida em que se vêem ‘obrigados’ a dar conta de uma realidade que dificulta muito o trabalho, enquanto há outras escolas, de onde vieram aqueles alunos que eles estão atendendo, que não oferecem esse atendimento. Em sua concepção, houve um discurso de não querer atendimento nas escolas da rede para essas séries. Essa exposição explica a expressão ‘goela abaixo’, que nada mais seria que o

sentimento que as professoras das escolas superlotadas têm, quando se vêem trabalhando em condições de superlotação, na qual faltam muitas vezes recurso e material de apoio, enquanto que outras não passam por essa situação.

O processo de busca por atendimento das séries finais pelas escolas municipais, no município, foi anterior à implantação do FUNDEF e da LDB 9394/96, mas posterior às Constituições Federal e Estadual do Rio Grande do Sul, à qual os documentos se referem, em especial ao seu artigo 216.

A escola, tomada como entidade, se sente responsável pela promoção da participação, porém não sabe como fazê-lo. Pareceu haver estabelecido, em especial por parte do segmento professores, que há uma idade considerada como a 'ideal' para o início da participação, já que com alunos 'pequenos' fica difícil de fazê-lo, pois se espera dos alunos que tenham uma maior consciência política e esta se daria por volta da 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> séries. A participação pareceu ser mais difícil de ser fomentada nas chamadas classes economicamente menos favorecidas.

As escolas enxergam como comunidade muito mais o que está fora de si, dos domínios de seus muros, do que o que está dentro deles. E, uma união dessas duas possibilidades parece não ocorrer. Além disso, ocorre o que eu chamo de banalização do termo comunidade, usado na sua pluralidade para justificar um procedimento, ou atitudes, que ocorreram apenas em alguns dos segmentos dos níveis de comunidade escolar.

Sempre havia famílias na Escola 01, ora conversando com as professoras, ora trazendo os filhos para as atividades no contra-turno. As famílias, de uma certa forma, vão à escola. Além disso, quando chamados, estas comparecem. Resta saber se o seu comparecimento vai

ao encontro do que a escola deseja. Isso por si só aponta para a necessidade de a comunidade escolar organizar-se para definir o que entende por participação e de que maneiras irá fomentá-la.

Essa questão aponta para outra: como se mede a participação? Se participação é poder falar, opinar, estar junto, ela pode ser medida? Ela segue critérios de quantidade, tais como número de presenças das pessoas, pela quantidade de vezes em que se manifestaram numa reunião? Ou segue critérios de qualidade, como aproveitamento, pelo grupo, do que é falado, grau de eficácia das sugestões das pessoas? Esses indicadores de mensuração não foram possíveis de serem estabelecidos, pois o tempo de minha estada no campo não foi suficiente para averiguar se esses podem ser indicativos, se há outros ou se não há.

No discurso das pessoas, há inibidores da participação, questões que fazem com que esse processo fique difícil de acontecer. Igualmente os órgãos oficiais de governo, como a Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela elaboração de políticas públicas, em geral as fazem sem a devida consulta às comunidades. Estas, quando chamadas a participar, o são para corroborar as decisões que já foram tomadas anteriormente, muitas vezes em gabinetes.

A pesquisa apontou para a importância de, nas instituições escolares, se conhecer o planejamento para a expansão da rede para atendimento do ensino fundamental e do quanto isso não é feito. Esse desconhecimento contribui para gerar dúvidas e inconformismos, que juntamente com outras questões mal resolvidas, como a do cancelamento da eleição de diretores e indicação de pessoas para ocupar esses cargos, às vezes alheias a determinado ambiente escolar, povoam o imaginário coletivo, em especial dos professores, mais próximos

fisicamente dessas questões, que podem vir a comprometer o trabalho da escola. Comprometimento esse evidenciado nos inibidores da participação, levantados a partir dos discursos dos sujeitos.

Acredito que a ampliação da rede municipal leopoldense para atendimento do ensino fundamental completo é um caminho sem volta. E creio que é um bom caminho. Penso, no entanto, para que seja bem trilhado, é fundamental que as escolas da rede participem efetivamente do processo, sendo ouvidas, consultadas e comunicadas do que acontece, que as direções das escolas e a Secretaria Municipal de Educação ouçam os profissionais de sala de aula, as famílias, os alunos, enfim, a comunidade escolar. É importante que sejam criados os conselhos escolares, ou canais similares de participação, apontados pela literatura como importantes, diria fundamentais, para a possibilidade de uma gestão democrática.

Além disso, penso que o planejamento físico da escola (projetos de ampliação física) deve ser elaborado num trabalho conjunto com as escolas, que conhecem melhor do que os técnicos da área a realidade em que estão inseridas e do que necessitam, mas que não dispõem de conhecimento técnico para planejar a execução das obras. E, sobretudo, que as pesquisas sobre a rede, como esta, proliferem mostrando a realidade não para criticá-la simplesmente, mas primeiro para expô-la, para que, a seguir, possa ser pensada, planejada e quiçá, transformada, com a efetiva participação das comunidades escolares.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. *Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí: Editora Unijuí, 3ª edição, 2002.

ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. *Federalismo e políticas sociais*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v.10, nº 28, jun.95, p. 88-108.

ARRETCHE, Marta T.S. *Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 14, nº 40, junho 1999, p. 111-141.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Onde se quer chegar com a municipalização do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa* nº 80, fevereiro de 92.p. 51-55.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (atualizada até a emenda constitucional nº 28/2000).

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9424/96, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art 60 do ADCT, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. Padrões de apresentação tabular e gráfica. Brasília.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro; Civilização, 2001.

CASTRO, Cláudio M. et al. Eficiência sem equidade ou equidade sem eficiência? O que nos diz uma análise nos custos da educação. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa* nº 30, p. 41-49, set. 1979.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame...mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org). *A bússola*

*do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Cortez Editora, p.355-370, 2002.

COUTO, Hildo Honório do. *Contato Interlingüístico – Da interação à gramática.* Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, departamento de Línguas Estrangeiras e Traduções, disponível em [www.unb.br](http://www.unb.br), capturado em 19/6/04.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista.* São Paulo: Cortez, 5ª edição, 2001.

DENZIN, Norman K. E LINCOLN, Yvonna S. Introduction – The discipline and practice of a qualitative research. In: DENZIN, Norman K. E Yvonna S. (Eds.) *Handbook of qualitative research.* 2ed. Califórnia: Sage Publications, 2000, p. 1-29.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz e PERONI, Vera (org) *Fundo de manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e Valorização do Magistério no Rio Grande do Sul: acompanhamento e avaliação do impacto: relatório de pesquisa.* Porto Alegre: UFRGS, V. I, 2002.

FARENZENA, Nalú. *A escola no contexto da educação básica.* In: XAVIER, Maria Luisa (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais.* Porto Alegre, Mediação, 1999, p.45-57.

FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes. A dimensão subjetiva das relações escolares e sua gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Feliz. (org) *Política e gestão da educação.* Belo Horizonte: Autêntica, p.145-156, 2002.

FREIRE, Paulo. *Política e educação.* São Paulo: Cortez, 7ª edição, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido,* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª edição, 1985.

GADOTTI, Moacir. Sistema Municipal de Educação. In: GADOTTI, Moacir. E ROMÃO, José Eustáquio. *Município e Educação.* São Paulo: Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação.* São Paulo: Cortez, 3ª edição, 1999.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Feliz. (org) *Política e gestão da educação.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-72, 2002.

JOVCHELOVITCH, Marlova. *O processo de descentralização e municipalização no Brasil.* Revista Serviço Social e Sociedade n.56, ano XIX, p.34-49, março/1998.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável.* São Paulo: Ática, Série Fundamentos, 1997.

LARROSA, Jorge. Estudar. In: *Oficina de Escrita e experimentação*. Porto Alegre: Museu da UFRGS, setembro de 2003.

LIMA, Licínio. *Gestão democrática*. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO: Educação e Transformação, Porto Alegre, 2003.

LIMA, Licínio. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes Marcelino, FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Política e gestão da educação: dois olhares*, Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 33-53, 2002.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípio, prática governamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.74, agosto 1990, p. 5-10.

MARTINS, Ângela Maria Martins. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p. 207-232, março/2002.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e gestão da escola pública: aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE. Marisa R. T. (org.). *Política e Trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-124, 2002.

MARTINS, Maria Helena Affonso. *Municipalização do ensino no Rio Grande do Sul*. Revista Sociedade em debate: Pelotas, p.33-45, dezembro/2001.

MEDINA, Anamaria Vaz de. Tarefas ou poder: o que descentralizar? São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n.60, p.45-47, fev.87.

MONLEVADE, João. SILVA, Maria Abadia. *Quem manda na educação no Brasil*. Brasília: Idea Editora, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. Pesquisa em ensino. *O Vê Epistemológico de Gowin*. São Paulo: E. P. U, 1990.

NOGUEIRA, Jairo Dias. Comunidade. In: *Desenvolvimento de Comunidades*. Universidade Católica de Pelotas, Escola de Serviço Social, disponível em <http://jaironogueira.noradar.com>, capturado em 19/6/04.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. *A descentralização determinada pelo ato adicional de 1834 e suas conseqüências para o desenvolvimento da educação no Império – uma abordagem*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.6, n 22, jan/mar 1999, p.65-82.

OLIVEIRA, Cleiton de. A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas tendências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE. Marisa R. T. (org.). *Política e Trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 73-87.

PARO, Vítor. A utopia da gestão democrática escolar. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n.60, p.51-53, fev. 87.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da Educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Marisa R. T. (org.) *Política e Trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 101-106.

RIO GRANDE DO SUL. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. (atualizada até a emenda constitucional ° 40/2003).

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação Cultura, Desporto e Lazer. *Regimento Escolar*.

SÃO LEOPOLDO. Associação Comunitária Bairro Rio dos Sinos. Estudo sobre a matrícula na escola pública do bairro Rio dos Sinos e das vilas Brás, Santos Dumont e Bom Fim, junho de 1994.

SETUBAL, Maria Alice. Escola como espaço de encontro de políticas nacionais e locais. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 121.133, no. 1997.

SILVA, Rose N. da. E DAVIS, Claudia. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n.80, p.28-40, fev. 1992.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e administração pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Feliz. (Org.) *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.89-103.

## **ANEXOS (ROTEIROS, MAPAS PARA A TRILHA)**

### **1. Mapas conceituais**

Os mapas conceituais a seguir apresentam a evolução do meu pensamento quanto aos conceitos que trabalhei nesta dissertação.

A elaboração do primeiro mapa conceitual deu-se imediatamente ao meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, sendo elaborado a partir daquilo que minha orientadora apontou como importante de constar num mapa. Eu não havia, antes disso, tomado contato com alguma literatura que me especificasse o que eram os mapas conceituais e de que maneira poderia elaborá-los. Estava em fase de delimitação de meu objeto de pesquisa e apontei aquilo que julguei importante, naquele momento.

Aparece forte a questão da partidarização política da educação, que era o que me tocava na época. Há, ainda, um equívoco na pergunta, quando põe-se a iniciativa da oferta de ensino partia do poder público ou das comunidades escolares, pois a oferta de ensino fundamental é obrigação do Estado e direito público subjetivo dos cidadãos. O que pretendia expressar, na questão, era se havia mobilização e participação das comunidades escolares a fim de garantir que as escolas inseridas em seu contexto tivessem assegurado o ensino fundamental completo.

A elaboração do segundo mapa conceitual, um ano após o primeiro, foi feita com o auxílio do CMap Tools, um software que proporciona uma apresentação mais adequada com o que os autores apontam como sendo a ideal para esse tipo de recurso didático. Para a sua elaboração, foi fundamental o auxílio da minha orientadora e dos colegas do grupo de orientação, Nadie e Mauro, que forneceram informações e esclarecimentos quando eu os necessitei. O mapa apresenta muitas interrogações e conceitos, que são reflexos da minha ação intelectual. Sua elaboração coincide com o momento de defesa do Projeto de Dissertação, trazendo, o mapa, conceitos e idéias que julgava poder amplamente trabalhar na dissertação.

O terceiro mapa conserva, praticamente todos os conceitos que aparecem no segundo, porém as interrogações, naquele momento, foram, de certa forma, respondidas, sistematizando o pensamento e organizando as idéias para seguir a trilha da investigação. Nessa época, eu já estava finalizando a coleta de dados e entrevistas, por isso algumas das interrogações do mapa anterior puderam encontrar alguma resposta.

Após o início da análise dos dados, foi feito o quarto mapa conceitual, bastante reformulado em relação ao terceiro e com mais recursos, que demonstram um melhor domínio do software e da ferramenta mapa conceitual. Aparece, na questão da ampliação, uma dúvida quanto ao uso do melhor vocábulo, se ampliação ou expansão, e ainda, uma questão quanto à qualidade da educação na ponta do mapa. Julguei, como aponto na dissertação, a questão da qualidade algo bastante subjetivo e que não fazia parte dos conceitos que desejava abordar. Os conceitos aparecem, nesse mapa, de forma expandida, ocupando bastante espaço na folha, o que, penso, mostra o processo que eu vivia, que era de trabalho sobre os dados e do surgimento de outros conceitos, não previstos inicialmente para ser abordados, porém que foram surgindo da análise das asserções articuladas, oriundas da redução das unidades de significados que, por sua vez, foram provenientes do discurso na linguagem do sujeito.

Após o processo de análise dos dados e construção do referencial teórico, surge o quinto mapa conceitual, que, pela forma como está disposto, evidencia o fechamento dos conceitos, com a opção pelo vocábulo ampliação. Inicialmente, acreditava que o conceito financiamento ocuparia uma parte considerável da dissertação. Considero-o importante, porém os dados coletados e a maneira como a pesquisa se ‘movimento’, terminar por fazer com que esse conceito não aparecesse tão destacado. Considero que sua abordagem, na questão das políticas educacionais no município estudado, o tornam merecedor de uma outra pesquisa, que o focalize.

A seguir, apresento os mapas conceituais, pela sua ordem de concepção e explanação no texto acima. Os mapas conceituais dois a cinco foram feitos em software que não aceita acentuação gráfica.

## **1.1.Primeiro mapa conceitual**

### MAPA CONCEITUAL

Lucrécia Raquel Fuhrmann  
Maio de 2002/ Junho de 2002.

#### PERGUNTA

A municipalização do ensino fundamental é desejo das comunidades escolares? De quem parte a iniciativa pela ampliação da oferta desse ensino: do poder público, ou das comunidades escolares (cidadãos)?

#### OBJETIVOS

- Investigar a municipalização do ensino como estratégia da descentralização.
- Verificar como está sendo encaminhada a ampliação do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental Público Municipal em São Leopoldo do ponto de vista da demanda social, do planejamento para o crescimento físico da rede, das mobilizações das comunidades escolares e do regime de colaboração entre Estado e Município.

#### CONCEITOS

Há especial interesse nos seguintes conceitos:

- A educação como política pública, que tem servido muito mais a interesses eleitoreiros do que atender as demandas que a sociedade como um todo apresenta.

- As relações de poder, que evidenciadas nos espaços de discussão sobre as necessidades das comunidades escolares, apontam para uma visão partidarizada das políticas públicas educacionais.
- Os atores sociais que se envolvem nessas relações (professores, técnicos, políticos, etc.), os quais têm os mais variados interesses, que não querem necessariamente traduzir o bem-estar da população a que se destina o ensino público. (O conceito de bem-estar é relativo...)

## AUTORES

Dalila Andrade Oliveira, Guiomar Namó de Mello, Tomaz Tadeu da Silva, Michel Foucault, Hugo Assmann, Boaventura Souza Santos, Pedro Demo.

## TÉCNICAS/ METODOLOGIA

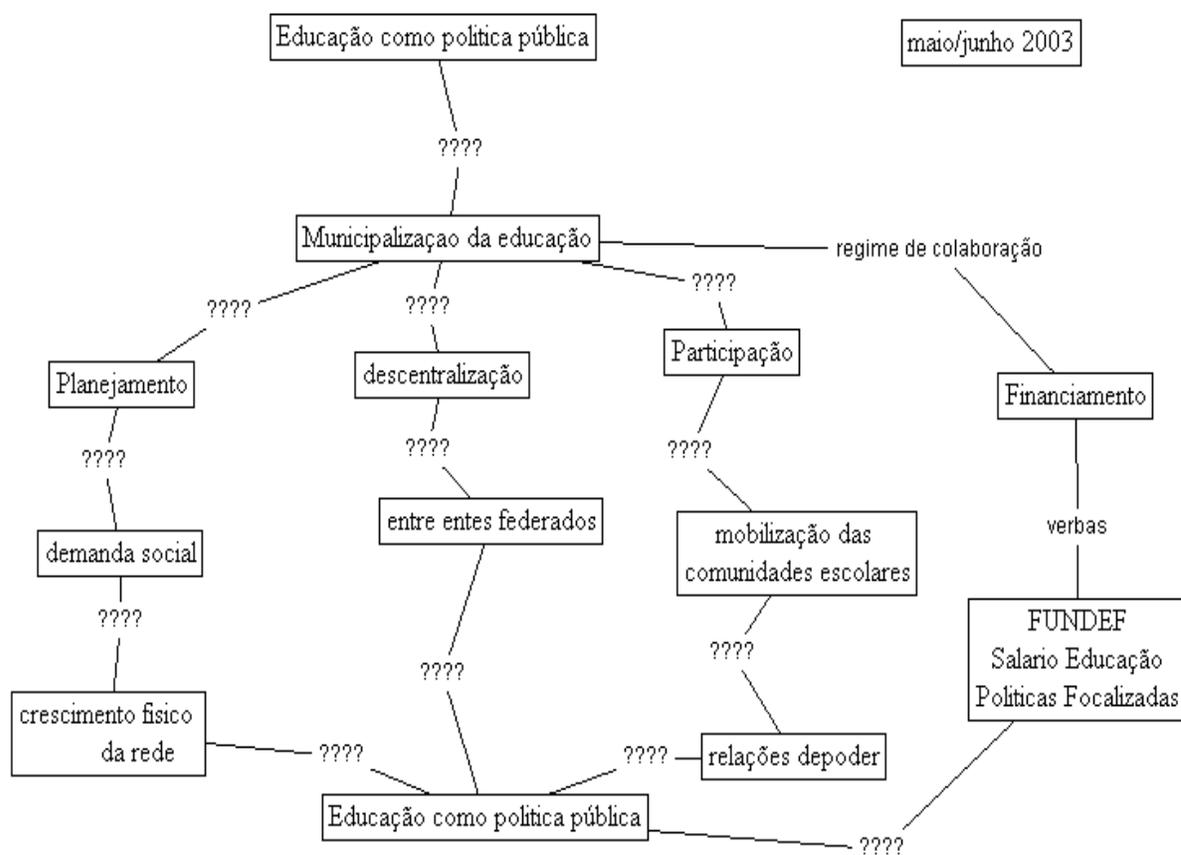
Pesquisa qualitativa

## HIPÓTESE ANTECIPADA

A educação, como a maioria das políticas públicas, não tem realmente a atenção dos dirigentes/governo. No atual momento, apenas estão sendo apontadas as falhas da escola pública como um todo, como falta de professores, materiais, vagas. A população desconhece o que é planejado para a educação como ela vem sendo pensada em termos de política pública, a que fim destina-se, quanto de verba é destinada para ela. Essa situação faz com que a discussão em torno do ensino público, mascarada de interesse em sua qualidade, desvie os olhos da sociedade dos reais problemas e dificuldades de implantação de políticas que visem sua melhoria.

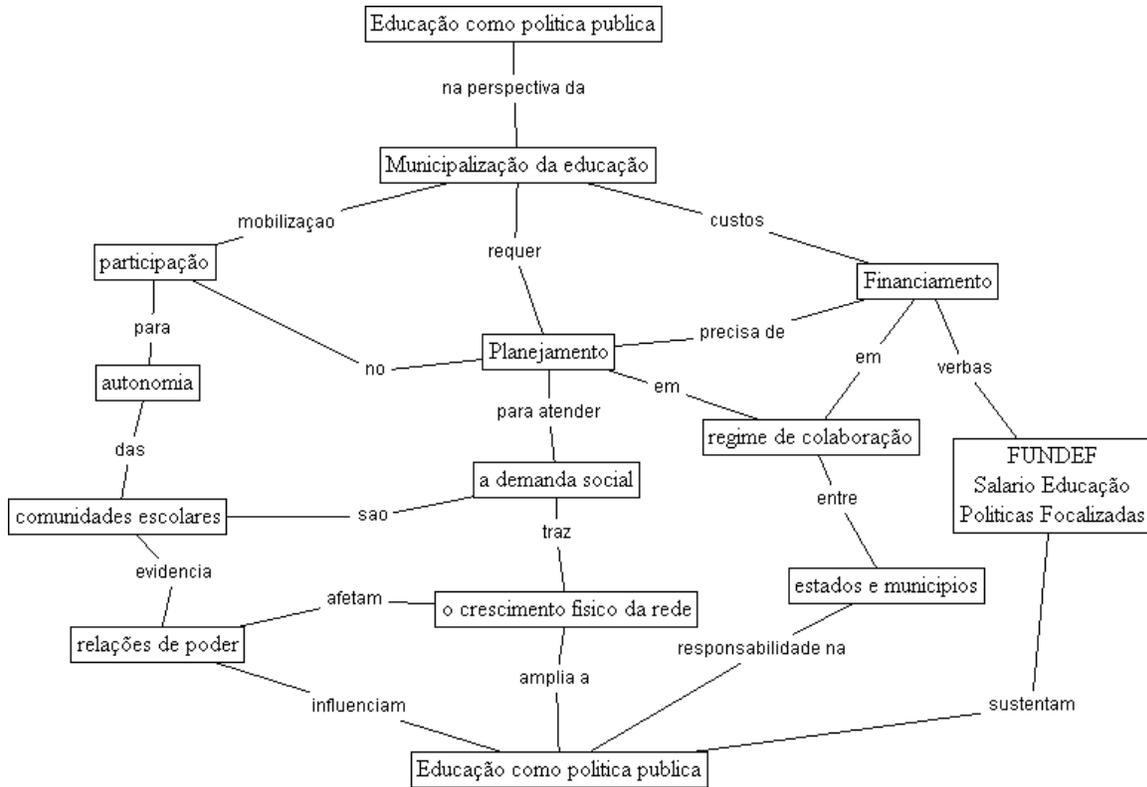
## 1.2 Segundo mapa conceitual

maio/junho de 2003

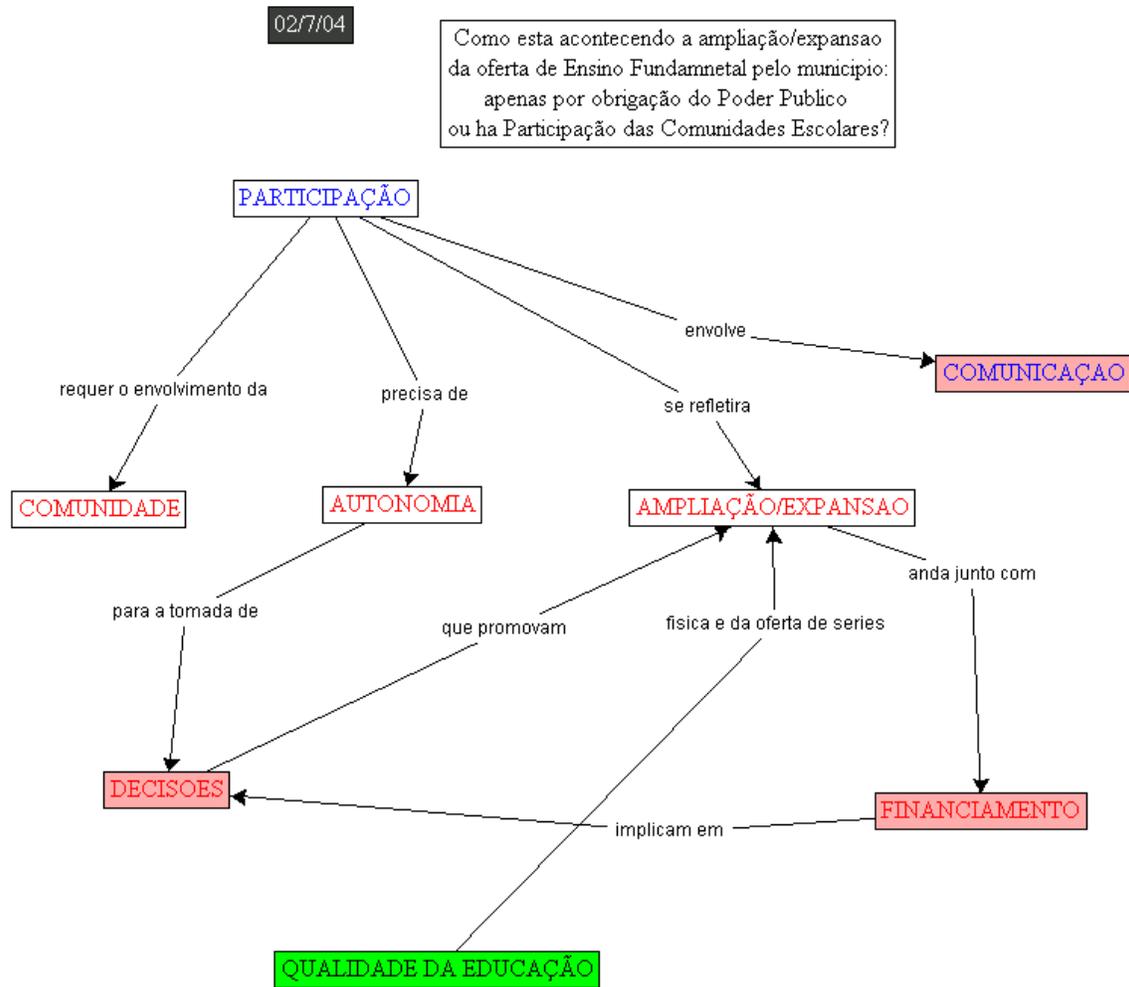


### 1.3. Terceiro mapa conceitual

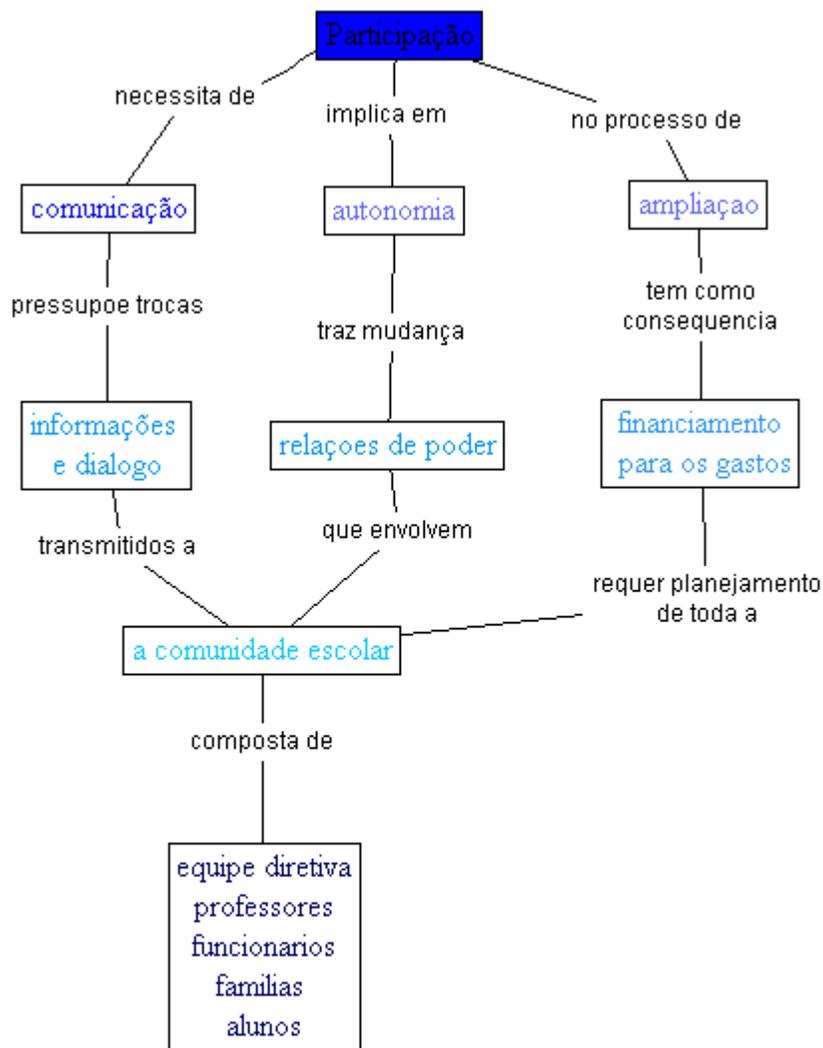
Janeiro/fevereiro 2004.



#### 1.4. Quarto mapa conceitual



### 1.5. Quinto mapa conceitual



Agosto/2004

## **2. Plano de Análise**

### Objetivo Geral

Esta dissertação se propõe a investigar quais são os processos, (instrumentos) e sujeitos pelos quais passam as decisões sobre expansão, ou não, da rede municipal de ensino de São Leopoldo, no que tange à ampliação da oferta de ensino nas séries finais (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries) do ensino fundamental.

Isso será feito com base nos dados coletados, como entrevistas e observações nas EMEF selecionadas, como também em entrevistas feitas com pessoas de fora dessas escolas e análise de documentos, tendo sido todo o material coletado no período de 15/8/03 a 11/3/04, no município de São Leopoldo.

### Questionamentos

- Qual a participação da comunidade escolar no processo de ampliação da sua escola para oferta de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries e até que ponto ela é decisiva, ou não, para a implementação das séries citadas?
- Quem e o que determinou quais as escolas que seriam ampliadas e por que primeiro essas? Como se instaura a política educacional que norteia a Secretaria Municipal de Educação.

A análise seguirá os passos:

#### Questão 01

- Análise dos dados coletados nas escolas e das entrevistas com professoras dessas escolas, com ênfase no material coletado na Escola 01 e nas entrevistas.
- Análise dos documentos alcançados pelo professor João Carlos Rodrigues.

#### Questão 2

- Análise de entrevista de pessoa que trabalhava na Secretaria Municipal de Educação
- Tabelas com número de alunos atendidos em São Leopoldo, por dependência administrativa.
- Análise do Regimento Escolar.

### 3. O Vê Epistemológico de Gowin

Quais são os sujeitos e os processos pelos quais passam as decisões sobre a expansão, ou não, da rede municipal de ensino, no que tange à ampliação da oferta de ensino fundamental completo?

#### **Domínio Conceitual**

**Filosofia:** A participação é um princípio democrático que deve perpassar as práticas escolares na sua totalidade.

**Teoria:** A municipalização da educação, vista como forma de descentralização; a participação, impregnada dos conceitos de autonomia, comunidade e comunicação; o financiamento da educação, que passa pelo planejamento. Paradigma qualitativo, construtivista (fenomenologia).

**Princípios e leis:** participação pressupõe envolvimento na tomada de decisões, mudança nas relações de poder, e que a escola especifique o que entende por participação, quando evidencia, através dos discursos, que esta não ocorre em seu meio.

**Conceitos:** Participação, descentralização, ampliação, comunicação, comunidade, autonomia, financiamento.

#### **Domínio Metodológico**

**Asserção de valor:** O trabalho poderia servir como subsídio para que o município pensasse as questões que envolvem o planejamento e a participação dos sujeitos em relação às suas políticas educacionais.

**Asserção de conhecimento:** É possível afirmar que ou há falta de planejamento ou de divulgação do mesmo em relação às políticas educacionais que norteiam a Secretaria de Educação. A participação, em si, ocorre nas escolas, o que talvez aconteça é que não está bem claro para a escola (e comunidade) de que tipo de participação se está falando.

**Transformações:** Leitura e análise dos dados de campo e entrevistas; observação do discurso na linguagem do sujeito e redução para unidades de significados.

**Registros:** Entrevistas, observações, documentos, tabelas.

**Evento:** Aluna de mestrado em Educação realiza pesquisa qualitativa, através de estudo de caso, sobre a participação na ampliação da oferta de ensino fundamental, no município gaúcho de São Leopoldo.

#### 4. Autorizações

##### Autorização para utilização de entrevista

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a mestranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lucrécia Raquel Fuhrmann, CPF 626351400-06, a utilizar as informações por mim fornecidas, em sua pesquisa para a Dissertação de Mestrado, a qual será apresentada à referida universidade. Os dados fornecidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, como dados de análise na dissertação “A Participação No Processo de Municipalização da Educação: Do Real Ao Possível E Viável”, sob orientação da Professora Doutora Marie Jane Soares Carvalho, sem qualquer exposição pública de minha pessoa, ou cargo.

São Leopoldo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.

Lucrécia Raquel Fuhrmann  
Rua Carlos Gonçalves, 59, São Leopoldo.  
Telefone: 588 4646

## AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_, autorizei a aluna de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lucrécia Raquel Fuhrmann, a coletar dados para pesquisa intitulada A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DO REAL AO POSSÍVEL E VIÁVEL, nesta Instituição de Ensino.

Nome da Diretora

São Leopoldo, março de 2004.

Lucrécia Raquel Fuhrmann  
CPF-626351400/06  
Fone-5884646

## **5. Protocolo de Entrevista**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço no magistério: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço na escola: \_\_\_\_\_

- 1) Quando você ouve falar em ampliação da oferta de séries finais do ensino fundamental (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>), nas escolas da rede municipal, o que lhe vem à mente?
- 2) Na sua opinião, se os professores da rede souberem do planejamento da Secretaria Municipal de Educação para a ampliação (critérios, locais, etc.), facilitaria esse processo de implantação das séries finais? Em que medida?
- 3) O que são, no seu entendimento, políticas públicas educacionais? Exemplifique.
- 4) Para você, o que é/significa participação?
- 5) Cite situações de participação, na sua escola, que você vivenciou.
- 6) Igualmente, cite situações de participação que você proporcionou.
- 7) Você considera que os pais participam na escola. De que forma?
- 8) E os funcionários de escola, participam nela? Em que situações?
- 9) Você teve participação no processo de ampliação física de sua escola? Fez alguma sugestão nesse projeto? Com que objetivo?
- 10) Em relação à ampliação das séries finais (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>), que providências são/foram necessárias para que sejam implantadas essas séries, por parte da secretaria de educação? e por parte da escola?
- 11) O que mudou na escola com a entrada de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries? Na sua opinião, foi uma mudança positiva? Por quê?

Há alguma outra pergunta que possa ser elaborada?

Há alguma pergunta que não está clara o suficiente?

Que outras informações seriam relevantes?