

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS
DESAFIOS DA ESCOLA BÁSICA NAS
COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Monografia de Especialização

Dirlane Pacheco Machado

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DA
ESCOLA BÁSICA NAS COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

por

Dirlane Pacheco Machado

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão
Educativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Phil Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DA ESCOLA
BÁSICA NAS COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

elaborada por
Dirlane Pacheco Machado

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha, Dr. Phil (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Claudia Regina Costa Pacheco, Dr^a, (IFRS)

Cinara Dalla Costa Velasquez, Mestre, (UFSM)

Joana Elisa Röwer, Mestre, (UFSM)

Santa Maria, 09 de fevereiro de 2012.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DA ESCOLA BÁSICA NAS COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

AUTORA: DIRLANE PACHECO MACHADO

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

Data e local da Defesa: Santa Maria, 09 de fevereiro de 2012.

Esta pesquisa foi construída a partir de inquietações e percepções vivenciadas durante a trajetória de formação acadêmica ao observar modelos de gestão em escolas públicas da cidade de Santa Maria - RS. Pensar no cotidiano escolar e vislumbrar a possibilidade de uma Gestão Democrática nos remete a todas as questões que envolvem este processo. As relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no ambiente escolar (gestor, professores, alunos, famílias e comunidade) são permeadas por diversos aspectos, incluindo-se as políticas educacionais que estabelecem padrões a serem atendidos pela escola, frequentemente sem propiciar a estrutura necessária para que os profissionais da educação tenham condições de efetivar suas práticas pedagógicas de forma a atender ao direito básico de educação garantido pela Constituição Federal. Para compreender o papel social do gestor educacional na função de direção ou supervisão no período compreendido entre 1980 e 2010, buscou-se, através das memórias de duas professoras que exerceram a função de direção e supervisão no referido período, verificar em que medida seu trabalho foi afetado pelas políticas públicas e ações governamentais levando-se em conta a autonomia da escola e sua responsabilidade social frente às comunidades em situação de vulnerabilidade social. O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo é um breve histórico das políticas educacionais no Brasil, o segundo traz conceitos básicos do termo administração escolar, o terceiro capítulo fala da metodologia usada na pesquisa e o quarto capítulo traz as vivências e a trajetória profissional das professoras colaboradoras. As observações em questão recaem mais especificamente sobre sua formação, como se reconhecem exercendo suas funções, como construíram suas concepções e qual a relevância atribuída ao seu trabalho pela comunidade na qual a escola que atuaram está inserida.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Memória. História Oral. Políticas Públicas. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

Specialization Course Monograph
Specialization Course in Education Management
Federal University of Santa Maria

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT AND THE CHALLENGES OF ELEMENTARY SCHOOL AT COMMUNITIES IN SOCIAL VULNERABILITY

AUTHOR: DIRLANE PACHECO MACHADO

ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA

Defense Place and Date: Santa Maria, February 9th 2012.

This research was built from concerns and perceptions experienced during the academic education process while observing school management models at public schools from the city of Santa Maria - RS. To think school daily routine and glimpse the possibility of a Democratic Management reminds us of all the issues involved in this process. The relations established between the individuals sharing school environment (manager, teachers, students, families and community) are permeated by several aspects, including the educational policies that establish standards to be reached by the school, usually without providing the necessary structure where education professionals would have the necessary conditions to develop their pedagogical practice and thus, meet the basic right of education that is guaranteed in the Federal Constitution. To understand the social role of the education manager serving as principal or supervisor in the period between 1980 and 2010, we sought, through the memories of two teachers who performed the function of principal and supervisor during this period, to verify in what extent their work was affected by public policies and governmental actions, considering the school autonomy and its responsibility before communities facing a social vulnerability situation. The work is divided in four chapters. The first chapter is a brief history of Brazilian education policies, the second deals with school management basic concepts, in the third chapter we describe the methodology used in this research and, the fourth chapter is about the live experience and professional trajectory of the teachers collaborating. The comments in question are more specifically about their education, training, how they see themselves exercising their functions, how they have built their conceptions and, what is the relevance given to their work by the community where the school they acted is inserted.

Keywords: School Management. Memory. Oral History. Public Policies. Social Vulnerability.

Dedico este trabalho aos meus filhos Matheus, Bianca, Diego e Bibiane e ao meu neto Thales, por serem a força de meu existir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Luz em todas as suas manifestações em minha vida.

À minha família, meus filhos Diego e Matheus, minhas filhas Bibiane e Bianca e meu neto Thales que acreditam e sabem que esta realização não é só minha, é nossa.

À minha mãe Antonia, que vibrou por mim nessa trajetória e em todos os momentos de minha vida.

Ao meu orientador professor Jorge Luiz da Cunha, por acreditar neste sonho; pelo exemplo de garra e determinação, pelo carinho e por ensinar que merecemos ser plenamente felizes e que a paixão pelo que fazemos nos move a continuar na busca de nossa mais pura humanidade.

À Maria Elizabete Braga, nossa Betinha, sempre parceira, sempre presente, sempre amiga sincera, demonstrando seu carinho até quando chama nossa atenção para que sejamos melhores. Agora eu entendo.

Aos amados amigos do Povo de Clio (Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação), pelo brilho nos olhos, pela amizade, pelo carinho, pelo aprendizado. Temos ainda muitas vitórias para compartilhar.

Às professoras colaboradoras da pesquisa pela contribuição essencial ao sucesso do trabalho.

Aos colegas da Turma 2010, agradeço a convivência alegre e a parceria nas aulas, trabalhos e eventos. À Carmen, secretária do Curso de Especialização em Gestão Educacional pela preocupação e carinho com nossa turma.

Aos professores do curso pelas aulas que propiciaram momentos de amplo diálogo. Agradeço a presença, o carinho e a preocupação constante com a qualidade de nossa formação.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Curso de Pós Graduação Especialização em Gestão Educacional (CEGE) pela oportunidade de formação acadêmico - profissional de qualidade.

“A covardia coloca a questão: É seguro?

O comodismo coloca a questão: É popular?

Mas a consciência coloca a questão: É correto?

E chega uma altura em que temos de tomar uma posição que não é segura, não é elegante, não é popular, mas o temos de fazer porque a nossa consciência nos diz que é essa a atitude correta.”

Martin Luther King

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DO FIM DO ESTADO NOVO ATÉ A LDB 9.394/96	12
1.1 O amparo legal para a Gestão Democrática do Ensino Público no país, no estado e no município a partir da Constituição Federal de 1988	21
1.2 O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul	24
2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS BÁSICOS E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO	27
2.1 Administração participativa e a eficácia escolar	28
2.2 A relevância da Gestão Escolar Democrática na tarefa educacional	30
2.2.1 Programa Nacional Escola de Gestores da educação básica pública, ação governamental para melhorar o trabalho do gestor: intencionalidades e reflexões	31
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES	33
3.1 Caminhos na Escola Básica: cidadania em construção	35
3.1.1 Memória, tempo e escola	38
3.1.2 História Oral: o gestor em foco	39
3.1.3 Imagem e autoimagem das professoras colaboradoras	40
4 VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	42
4.1 Família e escolha da profissão	46
4.2 O exercício da função de supervisão e direção	48
4.2.1 Perfil da comunidade	53
4.2.2 A proximidade com os alunos	56
4.2.3 O trabalho com os professores	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	67

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou modelos de Gestão Escolar que possibilitem realizar o diálogo coletivo e que atendam à LDB/96 em seus art. 3º, inciso VIII que trata da Gestão Democrática do ensino público e art. 14, que estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público, de acordo com as suas peculiaridades e conforme o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares. Posto isso, buscou-se também pesquisar os conhecimentos e a trajetória de formação dos profissionais que atuaram como gestores durante sua trajetória profissional em escolas públicas, proporcionando uma sistematização de saberes para registro neste trabalho e para socializar aspectos importantes acerca do período que exerceram função de direção ou supervisão em escola pública em comunidades em situação de vulnerabilidade social.¹

Destaca-se cada vez mais a importância do trabalho de gestores preparados para atuar nas escolas e também representá-las nos órgãos públicos, trabalhar organizadamente exercendo suas funções pedagógicas e sociais levando em conta a realidade precária em que a maioria das escolas públicas se apresentam.

A partir de inquietações surgidas durante a trajetória de formação acadêmica e das aulas no Curso de Especialização em Gestão Educacional buscou-se investigar modelos de gestão partindo de situações vivenciadas em escolas públicas utilizando as narrativas orais de duas professoras, colaboradoras neste trabalho, que exerceram a função de direção e supervisão para embasar o aprofundamento das reflexões. As observações em questão focaram mais especificamente a relação entre os sujeitos envolvidos na gestão escolar, como o gestor reconheceu-se exercendo a função de direção ou supervisão, em que leituras suas concepções acerca do trabalho docente foram construídas e como as políticas públicas e as ações governamentais afetaram suas funções como gestor escolar, levando-se em conta a autonomia da escola e sua responsabilidade social frente às comunidades populares.

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica orientou-se em autores como José Carlos Libâneo e Vitor Henrique Paro, os quais embasaram teoricamente a compreensão acerca do termo Gestão Escolar Democrática, seus encaminhamentos históricos e as relações humanas que envolvem o cotidiano escolar. As relações que acontecem nesses espaços interferem nos

¹ Segundo Ruben Katzman, vulnerabilidade social inclui a pobreza, mas é mais que isso. A pessoa em situação de vulnerabilidade social vive em condições precárias de moradia e saneamento, por vezes não possui emprego e esses fatores o colocam em risco social. Torna-se um excluído.

resultados esperados pela escola e pela própria sociedade. Incluiu-se breve histórico da construção das políticas educacionais que estabeleceram padrões a serem atendidos pela escola, frequentemente sem propiciar a estrutura necessária onde os profissionais da educação tenham condições de efetivar suas práticas pedagógicas de forma a atender aos direitos básicos de educação garantidos pela Constituição Federal. Além de ter a objetividade necessária para as questões práticas do processo os sujeitos da Gestão Escolar Democrática precisam estabelecer relações entre a sociedade e a comunidade escolar, efetivando o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

As duas professoras colaboradoras para a efetivação do trabalho atuaram em escolas públicas inseridas em comunidades de periferia com sérios problemas socioeconômicos. Esse fato traz para a pesquisa algumas peculiaridades bastante comuns nas escolas públicas de periferia.

A professora Rita é viúva, tem duas filhas e reside com uma irmã. Possui formação na Escola Normal do Magistério, graduação em Química, graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar e Especialização em Supervisão Escolar.

A professora Sonia é casada, tem duas filhas e reside com a família. Possui graduação em Pedagogia Anos iniciais e Especialização em Supervisão Escolar. É aposentada mas ainda atua como voluntária.

Nessa perspectiva, o objetivo principal deste estudo centra-se em tentar diagnosticar o impacto gerado pelas políticas públicas e as ações governamentais e de que forma estas, afetaram as atividades destes profissionais, levando-se em conta a autonomia da escola e sua responsabilidade social frente à comunidade e aprofundar o diálogo acerca das reflexões de Gestores escolares quanto aos desafios sociais que surgiram no cotidiano escolar durante o exercício da função de direção ou supervisão.

Além de pesquisar o papel social do gestor educacional que exerceu função de direção, ou supervisão entre 1980 e 2010, objetivou-se ainda investigar em que medida a gestão escolar pode produzir bons resultados no trabalho docente, em que aspectos o trabalho do gestor escolar pode influenciar na dinâmica das relações da escola básica com a comunidade e se existe alguma ação social voltada para a comunidade escolar implementada pelo gestor escolar.

Considerando-se a escola como espaço de formação de cidadãos a sociedade espera que esta resolva todas as fragilidades sociais que se refletem no ambiente escolar. Mesmo sendo um espaço importante, a escola não pode resolver sozinha os problemas sociais que diariamente chegam ao espaço escolar. A escola passou a proporcionar espaços de diálogo

tornando-se objeto de vários estudos e pesquisas na tentativa de encontrar alguma resposta. Talvez aí se encontre o grande equívoco: existe uma gama muito maior de aspectos que não são percebidos. Grande parte das teorias da academia estão desconectadas da prática, pois a realidade social e educacional transforma-se cada vez mais rápido.

Pensando em todas essas possibilidades e nas reflexões teóricas e práticas em minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal surge o problema que embasa este estudo: **Qual o impacto e a influência das políticas públicas e as ações governamentais na constituição da identidade profissional dos gestores escolares da década de 1980 até final do ano de 2010?**

A metodologia utilizada no trabalho foi a História Oral, modalidade História de Vida, entrevistas semiestruturadas, cujas narrativas orais (fontes orais) são a documentação oral. As reflexões acerca das vivências resultantes das narrativas orais envolveram a observação de questões sociais e educacionais atuais, levando em conta o trabalho das professoras colaboradoras no período que exerceram a função de direção ou supervisão em escolas públicas inseridas em comunidades populares em situação de vulnerabilidade social.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é um breve histórico das políticas educacionais no Brasil, o segundo traz conceitos básicos do termo administração escolar e a construção do conceito de Gestão Escolar Democrática, o terceiro capítulo fala da metodologia usada na pesquisa e o quarto capítulo traz as vivências e a trajetória profissional das professoras colaboradoras. As observações em questão recaem mais especificamente sobre sua formação, como se reconhecem exercendo suas funções, como construíram suas concepções e qual a relevância atribuída ao seu trabalho pela comunidade na qual a escola em que atuaram está inserida.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DO FIM DO ESTADO NOVO ATÉ A LDB 9.394/96

Durante o período do Estado Novo as discussões no campo da educação permaneceram reduzidas por força do silenciamento imposto e da redução dos direitos civis principalmente com relação à liberdade de expressão.

Em 1945, os anos ditatoriais do Estado Novo chegaram ao fim. A nova Constituição promulgada em 1946 buscou princípios na Constituição de 1937 e “defendia a liberdade e a educação dos brasileiros” (SHIROMA, 2000, p.29). Foi a Constituição Redemocratizadora, onde voltam os Pioneiros da Educação e os lutadores pela Democracia. O poder público foi

obrigado a garantir na forma da lei, a educação em todos os níveis, juntamente da iniciativa privada. A partir daquele momento ficou estabelecido que todas as Constituições teriam Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em 1948, a Comissão de especialistas presidida por Lourenço Filho, nomeado por Clementino Mariano, então Ministro da Educação, iniciou um período de debates sobre os rumos da educação, permeados por manifestações e lutas ideológicas. Os escolanovistas voltaram a influenciar os congressistas em debates que persistiram até 1961, quando foi promulgada a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), que previa ajuda financeira indiscriminada à rede privada e submissa aos interesses da Igreja.

O projeto com as propostas educacionais tramitou durante 13 anos no Congresso Nacional e muitas das ideias iniciais das discussões coletivas foram suprimidas, e em contrapartida foram incluídos aspectos do interesse das forças conservadoras e privatistas da época, por esse motivo esta LDB (Lei 4.024/61) ficou conhecida como “Colcha de Retalhos”.

Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, fortalecia-se a União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos também se organizavam (SHIROMA, 2000, p.30). Mobilizações exigiam reformas na estrutura da sociedade brasileira com profunda repercussão na cultura e na educação.

Em 1962 foi adotado o primeiro Plano Nacional de Educação, com um prazo de oito anos e objetivava alcançar maior qualificação e quantificação do ensino. A alfabetização em massa passa a ter conotação política. Os alfabetizados tornam-se massa votante. Neste período Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização de adultos que usa a leitura como força no jogo de dominação social. O educador/político foi preso logo após o golpe e acabou por tornar-se educador de renome internacional.

Em janeiro de 1964, João Goulart propôs o Plano Nacional de Alfabetização inspirado no “método” de Paulo Freire objetivando alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965 (SHIROMA, 2000, p. 32).

A reforma do ensino das décadas de 60 e 70 vinculou-se aos termos do regime militar: educação para formação de “capital humano”, a educação vinculada ao mercado de trabalho, integração da política educacional aos interesses do Estado, buscando civilizar e disciplinar o cidadão, subordinando o sistema educacional ao sistema econômico de desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1967 foi promulgada em meio ao processo legislativo que visava assegurar uma política educacional nacional que garantisse o controle político e

ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas. Essa Constituição apresentou ao país o perfil do novo regime, pois “não previa percentuais mínimos a serem despendidos obrigatoriamente com a educação pelo poder público” (SHIROMA, 2000, p.35).

A face do novo regime mostrou-se completamente em 13 de dezembro de 1968 com o Ato Institucional nº5 (AI 5). Calam-se as vozes dos educadores. Durante o regime militar a política educacional apoiou-se basicamente nas leis 5.540/68- que reformou o ensino superior- e a 5.692/71- que reformou o ensino de primeiro e segundo graus.

Observe -se dois importantes objetivos dessas leis

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para uma formação de mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país. (SHIROMA, 2000, p.36).

Destaca-se ainda que

O Plano Decenal da Aliança para o Progresso e o Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES) - Secretaria da Organização dos Estados Americanos (OEA) para assuntos culturais, científicos e de informação- indicavam com desconcertante franqueza que educador e educando haviam se transformado em capital humano. Capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucro individual e social (SHIROMA, 2000, p.36).

Instituiu-se então, Ensino de Moral e Cívica no primeiro e segundo grau e no Ensino Superior, incluindo a Pós- graduação, “Estudo de Problemas Brasileiros”. Além de investir era preciso moldar o capital humano.

A reforma de 1968, mesmo sendo uma forma de violência à inteligência, no âmbito universitário trouxe elementos de “renovação” que exercitaram a crítica social e política ao regime instituído e ao próprio capitalismo.

A Lei 5.692/71, de enfoque quantitativo, traz a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, a retirada do ensino de Filosofia, Sociologia e Psicologia e inclusão das técnicas comerciais supostamente profissionalizantes mas incapazes de qualificar os alunos para a obtenção de um emprego; incluídas também as modalidades ou terminalidades no segundo grau, era proibido descrever ou comentar mas era permitido sublinhar, classificar e numerar.

A crise econômica do capitalismo internacional nos anos 1970 pressionou o regime militar e as estruturas de apoio político começaram a desestruturar-se. Além disso, a má administração dos governos militares deixou como herança para os anos 1980 o desequilíbrio financeiro do setor público e da dívida externa.

Para acalmar os ânimos, o discurso da agenda governamental passou a dar prioridade ao desenvolvimento de programas e ações voltadas às regiões e às camadas mais pobres da população, como os estados do nordeste, a zona rural e as periferias.

A educação passa a ser usada no plano do discurso “como instrumento para atenuar em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza geradas pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico” (SHIROMA, 2000, p.41).

Paralelamente aos acontecimentos políticos enfrentados pelo país, caminhava um movimento crítico, que reivindicava mudanças no sistema educacional. Propostas para a educação articuladas pelas associações científicas e sindicais da área, entre elas a Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), periódicos como a Revista Educação & Sociedade, a ANDE, os cadernos do CEDES, e em eventos como as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

No início da década de 80 eram alarmantes os índices de repetência e exclusão da primeira série. É preciso lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Era necessário redirecionar a legislação educacional.

Em 1985 o regime militar termina oficialmente no Brasil, sendo o General Figueiredo o último presidente desse período. Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral mas um dia antes da posse adoeceu gravemente. Tancredo morreu em 21 de abril de 1985. O vice, José Sarney foi indicado e assumiu a presidência do Brasil. Iniciou-se a Nova República, cheia de incoerências, que foi o momento da transição para a democracia que conduziu o processo político conservador e se revelou apenas mais uma das faces do poder autocrático das classes dominantes do país. Na educação, esse período manteve o modelo do regime militar, principalmente com relação às questões de financiamento.

A criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) tutelada pelo MEC e criada em meio de uma rede de interesses contraditórios incentivou o processo de municipalização do ensino de 1º grau. Inicialmente os Secretários Estaduais de Educação e os membros da UNDIME, consideraram a iniciativa positiva mas observavam, entre outros, alguns pontos importantes a serem considerados na presente pesquisa: descentralização e acompanhamento da alocação dos recursos, a reestruturação dos órgãos municipais de ensino e a criação dos conselhos municipais de educação, fatores relevantes para o desempenho do gestor escolar.

Rapidamente percebeu-se que a proposta de descentralização era aparente, permanecia monitorada e tutelada pelos interesses eleitorais do Governo Federal.

Acentua-se o movimento crítico de reivindicações dos educadores que exigiam um sistema nacional de educação orgânico – que já era proposto desde a década de 30.

Entre os requisitos delineados no projeto destacam-se a melhoria da qualidade na educação, valorização e qualificação dos profissionais da educação, a democratização da gestão, transparência do sistema de financiamento da educação pública e a ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo creche, pré - escola, primeiro e segundo graus.

No início dos anos 1980 a vitória dos partidos de oposição em algumas eleições estaduais e municipais, possibilitou através da presença de intelectuais e participantes dos movimentos sociais a projeção de uma política educacional crítica ao modelo do regime militar que ainda permanecia em traços do plano federal vigente.

Em 1986 surgiu o Fórum Nacional pela Constituinte que em um segundo momento passou a chamar-se Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Este aconteceu a partir de intensas mobilizações e articulações de diversos segmentos da sociedade brasileira, objetivando participar da elaboração da Carta Magna do país. Internamente, a defesa da escola pública e a oposição ao regime militar eram os denominadores comuns dos segmentos representados no FNDEP.

As escolas particulares, representadas pela Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (FENEN) e o setor privado confessional representado pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (AEC) eram as principais forças que se opunham ao FNDEP. Essas forças intervinham constantemente nos trabalhos chegando a elaborar uma proposta para o capítulo da educação na constituinte.

Para atuar com mais eficácia em suas interferências a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas criou uma personalidade jurídica nova: escolas de caráter comunitário, por atuar sem fins lucrativos. Defendiam a ideia da não exclusividade das verbas públicas. Infelizmente os deputados do “centrão” opositores do FNDEP, com suas emendas de caráter privatista tentaram retirar do texto constitucional a gratuidade do ensino público e a gestão democrática da escola pública.

Bollmann (2010,p.659) destaca a importância da atuação do FNDEP que

[...] possibilitou intensas mobilizações no processo de elaboração que culminou com a aprovação, pela Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, do Capítulo III, Seção I, Educação (artigos 205 a 214), embora nem todas as propostas fossem aprovadas. Após a defesa de propostas e dos debates no processo constituinte, o Fórum passou a discutir, reivindicar e pressionar por uma nova LDB,

atuando em conjunto com os parlamentares que apoiavam e subscreviam as contribuições do Fórum.

O consenso entre os educadores acerca do que foi definido como um projeto nacional de educação é acompanhado pelo movimento da Constituinte que costurou um acordo político no país, aceitando várias contribuições de ideias dos educadores.

A “Constituição Cidadã”, promulgada em 1988 acatou muitas das ideias indicadas pelos educadores. As discussões em torno do projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional caminhava simultaneamente.

Durante a década de 1990 a sociedade civil continuou mobilizada em torno do tema educação, atenta ao impacto dos acontecimentos no Leste europeu e nas mudanças que o processo de globalização neoliberal acarretava ao mundo do trabalho.

Os governantes dos anos 1990 tentaram vencer a crise econômica dos anos 1980. A posse de Collor ocasionou mudanças que redefiniram a inserção do Brasil no cenário da economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros. Desfez-se a máscara do populista, moralista da campanha, entrou em cena Collor intervencionista, até seu impedimento pelo Congresso Nacional, em 1992.

Em meio a essa turbulência assume interinamente a presidência o vice Itamar Franco, entre outubro e dezembro de 1992 assumindo definitivamente em 29 de dezembro de 1992.

Respeitando o que estava previsto na Constituição, houve em 1993 o Plebiscito para decisão do sistema de governo no país. A população decidiu manter a República presidencialista. O governo Itamar Franco é lembrado pelo bem-sucedido Plano de combate à inflação: o Plano Real, pensado e montado pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso.

Com relação à educação cabe destacar, em julho de 1994, ainda no Governo de Itamar Franco a assinatura do “Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica” que estabelecia um Piso Salarial Profissional Nacional. Acordo este, desrespeitado e ignorado posteriormente pelo Governo FHC.

Embora tenha sido alvo de investigação da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que verificava denúncias de irregularidade no andamento do Orçamento da União entre 1993 e 1994, Itamar terminou o mandato com um índice muito bom de popularidade, que pode ser confirmado pela eleição, de Fernando Henrique Cardoso, candidato que teve seu apoio.

Em 1994 Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente e sancionou a nova LDB nº 9.394, de dezembro de 1996 apresentando-a como uma lei moderna e adequada às exigências do século XXI. O viés desregulamentador e privatista foi mascarado e interpretado

como qualidade. Arditosamente o governo incorporou na legislação algumas ideias dos movimentos dos educadores nos anos 1980, modificando o sentido original das propostas iniciais.

Sobre esses fatos, Shiroma (2000, p.15) destaca

Em revelador artigo, Fernando Henrique Cardoso, Presidente da República, afirma que há que se substituir a “ação estatal”- burocrática, ineficiente- pela “ação pública”, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão. Onera assim a população e desresponsabiliza o Estado pela trágica situação da educação no país.

O FNDEP, que já era integrado por mais de trinta entidades, percebia a necessidade de continuar e ampliar o debate nacional, preocupados com as consequências da “nova” ordem dos organismos internacionais, principalmente com relação à educação.

Ao ser aprovado em 1996, o projeto da LDB não contemplava na íntegra as aspirações dos educadores, fruto de diálogos e discussões de quase duas décadas.

Alguns acontecimentos daquele período relatam que

Nos descaminhos da tramitação do projeto, sobressai-se a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo Governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT- RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados. Em 1993, o projeto da Câmara, agora sob a relatoria do Deputado Cid Sabóia (PMDB- CE), foi enviado ao Senado. (SHIROMA, 2000, p.50).

Para atender aos desígnios governamentais era necessário ressignificar as propostas onde

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva, formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, 2000, p.52).

Sobre essas mudanças Shiroma (2000, p.55) sinaliza

Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação e as forças de mercado – com as correspondentes políticas de liberação, desregulamentação e outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas.

Assim, nesse período a economia brasileira ajustava-se às exigências da economia mundial. A partir dessas exigências, surgiu o novo paradigma de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Mecanicamente, atribuiu-se à educação o poder de sustentação da competitividade da década de 90.

A reforma dos anos 1990 comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres. Uma política de educação torna-se mais abrangente que a legislação proposta para organizar a área. A

prioridade do Estado nessa década foi assegurar o acesso e a permanência na escola, utilizando financiamentos e distribuição de recursos diretamente aos estabelecimentos escolares.

O governo também verificou o nível do ensino através do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica, do Exame Nacional de Cursos, promoveu a municipalização e programas focalizados em grupos específicos, como a educação de jovens e adultos e a educação indígena. A LDB 9.394/96 reviu as Diretrizes Nacionais da Educação, trabalhou o novo currículo e a interdisciplinaridade. O capítulo específico sobre a educação superior contém o maior número de artigos. As reformas recaem preferencialmente sobre as instituições federais, mantendo sob controle a base da formação dos educadores.

A política de mercantilização do ensino conta com um elemento estratégico de sustentação, o arrocho salarial. E cada vez mais a busca de certificações e aprimoramento na formação. A escola transformou-se num grande negócio, que favorece a expansão dos capitalistas do ensino, sob o discurso da valorização da cidadania.

Atravessando todo este contexto o FNDEP tomou para si

[...] a incumbência de elaborar democraticamente uma proposta de PNE que contemplasse os anseios e a concepção de educação, estado e sociedade das entidades que integravam o Fórum. Utilizando-se de uma metodologia que envolvia amplos setores do campo da educação, num período de menos de dois anos, entre 1996 e 1997, foi consolidado o PNE no II Congresso Nacional de Educação (CONED). Este Plano foi intitulado PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. (BOLLMANN, 2010, p.661)

Mesmo tendo sido elaborado em um momento diferente do atual, aquele PNE sintetizava os anseios dos segmentos sociais que o discutiram. Era uma síntese do esforço coletivo resultante dos diálogos que aconteceram com todos os segmentos envolvidos em diversos eventos em todo país. Uma proposta democrática, reflexiva, sustentada nas concepções, diretrizes e metas geradas a partir dos diálogos das entidades democrático populares que integravam o FNDEP.

A repercussão dessas propostas foi imediata. O governo federal viu-se “obrigado” a produzir o PNE – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional (PNE/MEC) - que demonstrava as “concepções e diretrizes da política educacional dos setores hegemônicos representados pelo governo FHC (BOLLMANN, 2010, p. 673-674)”.

Sendo assim o governo foi “forçado” a expor seu plano global de políticas educacionais que não viabilizavam suas metas, pois receberam vetos presidenciais as que envolviam financiamentos.

Diversos autores avaliando o PNE (2001-2009) destacam as restrições à gestão e ao financiamento da educação, ocasionando a partir da lógica desse processo “a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para novas formas de privatização da educação (...) (DOURADO, 2010, p.684)”.

Destaca-se ainda que a efetivação de planos estaduais e municipais previstos no PNE, não se efetivaram em grande parte dos estados e municípios, dificultando assim a democratização da gestão da educação.

Em outros termos, o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. A esse respeito, as entidades educacionais, por exemplo, não efetivaram uma avaliação sistemática e global do Plano e de sua concretização. Não houve movimento em defesa do atual PNE, por exemplo, pelas entidades educacionais, que, ao contrário, advogaram, como estratégia política, em dado momento, a revogação do Plano aprovado, por entenderem que este dispositivo legal não traduziu o esforço político conduzido pela sociedade civil, em particular pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e que não configurava como política de Estado mas era resultante de manobras governamentais no seu processo de tramitação. (DOURADO, 2010, p.685).

Embora diversos encaminhamentos do PNE descontentassem segmentos da sociedade brasileira, cabe destacar políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que afastam um pouco o foco do ensino fundamental e envolvem toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assim como políticas de inclusão social e respeito à diversidade.

No governo Lula, também foram contempladas políticas de formação inicial e continuada de professores na tentativa de qualificar e atualizar os educadores atuantes na educação básica.

Os educadores envolvidos com uma concepção de educação transformadora continuaram dialogando democraticamente tentando demonstrar à sociedade brasileira a urgência de um projeto de educação de qualidade social para a população que em sua maioria, encontra enormes dificuldades de permanência no sistema de ensino. Destaca-se assim que as discussões em torno do PNE não devem deter-se apenas a analisar as ações, políticas e programas relacionados à esfera educacional onde o poder do Estado define os rumos da educação, mas sim, ampliar as discussões para análises mais amplas, que possibilitem situar as políticas educacionais no campo das políticas sociais e econômicas que visem atender as camadas mais pobres da população.

Com referência às políticas sociais e econômicas citadas convém o alerta de que se fala de políticas que atendam aos direitos já contemplados na Constituição Federal e não de políticas assistencialistas.

1.1 O amparo legal para a Gestão Democrática do Ensino Público no país, no estado e no município a partir da Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 especifica claramente em seu artigo 22, inciso XXIV que compete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece em seu artigo 206, inciso VI o princípio da gestão democrática do ensino público.

O artigo 208, inciso VII em seu parágrafo 1º destaca que o acesso ao ensino obrigatório é gratuito e direito público subjetivo. Interessante destacar que um direito amparado pela Carta Magna do Brasil em determinados momentos da história necessite de leis específicas para fazer-se cumprir.

Retomando o enfoque principal deste trabalho com relação à gestão escolar, torna-se pertinente uma análise da base legal que sustenta as conquistas no campo educacional e uma reflexão sobre a gestão democrática que mesmo tendo amparo legal caminha lentamente para ser efetivada na prática.

Talvez isso ocorra devido ao fato de que a escola por ser uma instituição social é influenciada pela trajetória histórica da sociedade em que está inserida e ao mesmo tempo pode influenciar os valores, a política e a cultura que a alicerçam.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) em seu artigo 3º, inciso VIII transcreve o artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 enfatizando a gestão democrática do ensino público entre seus princípios básicos.

O projeto político-pedagógico ou projeto político pedagógico como é chamado em alguns estados, está definido na mesma lei (LDB 9.394/96) no seu artigo 14, inciso I, como sendo princípio na definição de normas de gestão democrática do ensino público. É uma dimensão importante que precisa contar com outras dimensões do trabalho na escola para sua efetivação.

Nesse contexto, se destaca a busca por alternativas que respondam aos questionamentos acerca do conhecimento construído, sobre quais condições foi desenvolvido, por quem, para quem e com que finalidade, pois conforme Veiga (2007, p.47)

Isso significa dizer que as políticas públicas, ao criarem indicadores de desempenho das escolas, acabam por transformar tais indicadores em referenciais para o diagnóstico prévio e para a avaliação dos seus resultados. Assim, o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade

de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores.

Ainda no artigo 14 (LDB 9.394/96), inciso II o destaque à participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes como norma da gestão democrática demonstra teoricamente, embasada pela lei, que o ideal de gestão implica democracia e participação.

O estado do Rio Grande do Sul foi pioneiro na criação de uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público (Lei 10.576/95 posteriormente alterada pela Lei 11.695/01) que abriu um processo de democratização no campo educacional.

Para compreender alguns avanços e retrocessos dessa lei é necessário que se olhe a história política de nosso estado nos anos imediatamente anteriores à sua promulgação.

A organização sindical dos professores gaúchos, no período de 1979 a 1991 mobilizou-se em debates, encontros e seminários tentando formular propostas para uma política educacional democrática que promovesse o fortalecimento da escola pública.

Durante o período em que Olívio Dutra foi governador do estado (1999-2002) os professores foram surpreendidos com a quebra de compromissos assumidos com a categoria durante a campanha que o elegeu. Cabe destacar, inclusive, que o apoio que Olívio Dutra recebeu dos professores foi relevante para sua eleição. A greve dos professores deflagrada em março de 2000 durou 32 dias e entrou para a história. A luta tornou-se nacional, inserindo-se nas manifestações pelos 500 anos do Brasil. Os professores do Rio Grande do Sul fecham o ano de 2000 mobilizados em manifestações contra o aumento da contribuição do IPE e na luta pelo Plano de Carreira. As pressões culminaram com a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público no Rio Grande do Sul (Lei 11.695/01) que alterava alguns pontos da Lei 10.576/95 sem contudo mudar o seu teor principal.

Destacam-se alguns artigos e também algumas incoerências

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados;

IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V - garantia da descentralização do processo educacional;

VI - valorização dos profissionais da educação;

VII - eficiência no uso dos recursos.

Art. 2º - Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica,

em consonância com a legislação específica de cada setor.

Art. 3º - Todo estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão do Governador e do Secretário de Estado da Educação, na forma prevista para as entidades da Administração Indireta. (Lei 11.695/01)

A autonomia na Gestão Administrativa (Artigo 4º e artigo 5º da Lei de Gestão Democrática) define que a administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pelo Diretor, Vice-Diretor ou Vice-Diretores e Conselho Escolar e que essa autonomia está assegurada (Art. 5º)

I - pela indicação do Diretor, mediante votação direta da comunidade escolar;

II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar;

III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;

IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar;

V - pela destituição do Diretor, na forma regulada nesta lei.

Entre as atribuições do Diretor, de que fala o artigo 8º, destaca-se o inciso III, que transcreve o artigo 14, inciso I da LDB 9.394/96, que refere -se à implementação do Projeto Pedagógico da Escola.

A incoerência que foi citada refere-se ao artigo 75, que trata da autonomia da Gestão Pedagógica do estabelecimento de ensino, que pode definir o Plano Integrado de Escola *desde que* não prejudique a avaliação externa, e como se vê mais adiante, no artigo 76, parágrafo 1º, “O plano a que se refere o artigo anterior incluirá a proposta pedagógica da escola, elaborada com base no padrão referencial de currículo estabelecido pela Secretaria da Educação”, que ao observar -se mais atentamente deverá atender ao referencial do estado e assim por diante. Então se pergunta: de que autonomia pedagógica estaria falando o artigo 75 da Lei de Gestão Democrática?

Para compreender como a legislação é aplicada no município onde essa pesquisa aconteceu, buscou-se a Lei Orgânica do Município de Santa Maria –RS, que em seu artigo 175 transcreve o artigo 205 da Constituição Federal - “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”- acrescente-se o Parágrafo Único – “É dever do Município garantir o ensino fundamental, público, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade apropriada”.

Também na Lei Orgânica do Município a gestão democrática, garantida pela participação de representantes da comunidade, do corpo discente e do Magistério é princípio básico do ensino (Artigo 177).

Idealiza-se que o gestor tenha competência técnica adequada para administrar os recursos da escola e na maioria das vezes a falta destes, como parece ser frequente no município. Ressalta-se que a realidade de poucos recursos já vem de longa data e indica que este também pode ser um dos fatores a serem analisados na busca do sucesso que o Estado espera da gestão escolar democrática participativa.

Para o Estado é interessante manter a imagem do diretor como chefe, de onde emanam todas as ordens na instituição escolar. Essa situação divide os diversos sujeitos da realidade escolar criando uma imagem negativa do diretor. A pessoa se torna a imagem do cargo que ocupa. É interessante que aconteça uma distribuição de autoridade entre todos os sujeitos envolvidos na realidade da escola. A participação de todos os setores da escola - educadores, estudantes, funcionários e pais- nas decisões coletivas possibilitará construir de fato sua autonomia.

Já existe esse discurso, porém constantemente verifica-se na prática que a realidade demanda outras configurações. Se o diretor como representante da escola tomar decisões isoladamente poderá estar subordinando a autonomia da escola às decisões do Estado. Mas se as decisões forem tomadas coletivamente e todos participarem ativamente será bem mais difícil para o Estado dizer não às reivindicações de um grupo, que provavelmente representará um grupo social maior ciente de seus direitos e cidadania.

1.2 O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

O primeiro Plano Estadual de Educação foi instituído em dezembro de 1967 e priorizava a oferta de vagas ao maior número de alunos.

A reforma do ensino proposta pela Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971 embasou o novo Plano Estadual de Educação (1978-1981) que pretendia qualificar os processos de ensino-aprendizagem com o discurso de desenvolver as potencialidades dos educandos, visando, além da sua auto realização, a qualificação para o trabalho e sua inclusão na sociedade como cidadão consciente.

No terceiro Plano Estadual de Educação a avaliação, o acompanhamento e a possibilidade de revisão para atender aos objetivos se destacaram como aspectos de inovação. O acompanhamento facilitou a elaboração do quarto Plano (1987-1990) que se preocupou com um processo participativo da educação, objetivando formar uma base racional e democrática no Sistema Estadual de Ensino.

A partir de então, muitas alterações foram introduzidas, tanto por dispositivos legais de aplicação dos planos como na distribuição de atribuições e recursos.

Em 1995 Antonio Britto assume o governo estadual (1995-1998) e conforme a concepção ideológica de seu governo, lançou um movimento exigindo a eficiência das instituições estatais focado na melhoria dos serviços com redução de custos. O discurso era “modernizar” o serviço público.

Essa modernização conforme Amaral (2010, p. 85) “(...) advinha de recursos como cursos de qualificação do candidato às eleições para diretor, da implantação de mecanismos de parceria e da avaliação da produtividade docente (Lei 11.126/98)”.

Em seu discurso de posse em 1º de janeiro de 1995, Britto “diagnostica” a crise do Estado no Rio Grande do Sul: a má administração estatal; propõe então a reforma do Estado alinhando-se com a proposta do Governo Federal.

Citando-se a escola pública, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso passa a ser da comunidade escolar. O Estado, por sua vez, se desobriga da responsabilidade pela execução de políticas sociais. Essa autonomia na gestão e captação dos recursos daria autonomia à comunidade escolar, que poderia decidir quais seriam suas prioridades.

Olívio Dutra assume o governo estadual em 1999, fazendo oposição a esse movimento neoliberal. Implementou o Orçamento Participativo, experiência vivenciada enquanto prefeito da cidade de Porto Alegre (1989-1993). A sociedade gaúcha foi convocada a participar do processo decisório do destino dos recursos públicos.

Diversos encontros foram sistematizados com a coordenação da Secretaria de Educação do Estado, objetivando atender as determinações da Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação e estabeleceu a responsabilidade a cada estado e município do país de elaborarem seus respectivos planos de educação.

Em 2002, Germano Rigotto assume o governo do Estado, agregando diversos partidos políticos com ideologias diferenciadas em torno de seu programa de Governo, o “Programa de Modernização da Gestão Pública” que permitia o acompanhamento e a opinião da população gaúcha acerca dos serviços públicos. Yeda Crusius, quando foi eleita, deu continuidade a esse programa.

Durante o Governo de Rigotto, nos dias 28, 29 e 30 de junho de 2004, em Porto Alegre, reuniram-se representantes de escolas públicas e privadas do estado e demais pessoas e entidades envolvidos com a educação do Rio Grande do Sul.

José Fortunati, que na época era Secretário Estadual de Educação, abriu a cerimônia afirmando o objetivo do Plano de Educação do Estado: alcançar uma educação de qualidade que pudesse tornar-se referencial para o restante do país e países da América Latina.

Entre as principais emendas aprovadas citam-se a valorização do especialista de educação assegurada através de ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos. Com relação ao Financiamento e Gestão foi aprovado o fortalecimento do processo democrático de eleição de diretores das escolas estaduais e assegurado aos eleitos recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao exercício de sua função.

A partir dessa plenária, o texto foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEED) e em seguida ao Governador Germano Rigotto para ser transformado em Projeto de Lei e encaminhado à Assembleia Legislativa. As discussões referentes a esses encaminhamentos foram consideradas momentos de grande participação e democracia.

Em 2005, o Projeto de Lei nº 259/2005 instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE-RS), para vigorar (Art. 1º) pelo período de dez anos a partir da data de sua publicação (17 de outubro de 2005), e conforme artigo 3º, parágrafo 2º, devendo ser revisado no segundo ano de vigência da Lei. Em 2006, o governo do estado decidiu manter o Plano Estadual de Educação para apreciação e voto dos deputados da Assembleia Legislativa.

Naquele momento existiam rumores de que alguns segmentos que optaram por não participar das discussões e da construção do PEE, propunham a retirada do Projeto de Lei. Em audiência pública a representação da Secretaria Estadual de Educação destacou que devido às constantes alterações na legislação, talvez algumas propostas estivessem ultrapassadas, mas a participação de diversos segmentos da sociedade gaúcha na construção do Plano não poderia ser ignorada.

O discurso de governo de Yeda Crusius (2007) recaiu fortemente sobre a modernização da gestão educacional como mecanismo que possibilita atingir objetivos e cumprir metas. No campo educacional, suas propostas de governo geraram polêmicas. O seu “novo jeito de governar” não agradou aos professores, pois ficou claro que seus planos de racionalização de despesas públicas incluía os já reduzidos salários, além da modernização da gestão, sem oferecer perspectivas de melhor estruturação do sistema de ensino.

Em janeiro de 2007, Mariza Abreu, Secretária de Educação, em sua primeira visita à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, comprometeu-se em buscar o aperfeiçoamento do Plano Estadual de Educação. Desde então até o presente momento percebeu-se um silenciamento em torno das discussões do PEE.

A partir de maio de 2008 inicia-se o período de escândalos e denúncias de corrupção envolvendo o governo do Estado. Ocorreram diversos movimentos de protestos contra a governadora, incluindo neste movimento de desagrado, além de outros segmentos, servidores públicos, dentre eles o CPERS / Sindicato.

Em abril de 2011, o Departamento Pedagógico (DP) da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) realizou encontro com coordenadores pedagógicos das 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), onde debateram sobre os eixos norteadores das ações da SEDUC na atual gestão. Destaca-se, entre outros, a democratização da educação, incluindo realização da Conferência Estadual da Educação e construção do Plano Estadual de Educação, eleição direta de diretores e formação para conselheiros escolares.

Provavelmente haverá nova rodada de discussões e tentativas de ações para efetivar uma educação baseada na democracia e no direito já contemplados na Constituição Federal. Percebe-se assim, como é lenta e em alguns momentos tão difícil de ser realizada a tão sonhada educação que resgate a cidadania dos brasileiros.

Nas trocas de governo a impressão que se tem é que todas as discussões recomeçarão do zero como se a educação, sem falar da saúde e segurança pública andassem de acordo com as determinações do governo em exercício, e não como direitos já estabelecidos pela Constituição Federal (grifo meu). O grande problema é que a sociedade brasileira acostumou-se a essa situação, demonstrando em alguns momentos, desconhecimento de seus direitos e em outros um certo conformismo diante das deliberações do poder público.

Na tentativa de localizar informações mais atuais sobre o Plano Estadual de Educação, entrei em contato com o MEC através de e-mail. O endereço que foi disponibilizado para busca da informação é o site da Secretaria de Educação do Estado, onde se encontra apenas o texto que foi submetido para apreciação da Assembleia Legislativa em 2006. Enviei através do site o pedido de informações, porém até a presente data não obtive nenhuma resposta da Secretaria de Educação do Estado.

2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS BÁSICOS E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

Para compreender o que mais especificamente pode ser considerado como administração escolar, torna-se necessário que se busque o que é mais básico em questões de administração, sem especificar qualquer estrutura social determinada.

Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. (PARO, 2006, p 18-19).

Pensar no conceito de “utilização racional de recursos” inclui entender que

[...]a palavra *racional* vem do latim *ratio*, que quer dizer razão. Assim se tem -se um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-los de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim visado, por outro, que seu emprego se dê de forma econômica. (PARO, 2006, p 19)

Então, dentro da área da administração o caminho mais adequado é selecionar dentre os meios disponíveis, os que possibilitem desenvolver as atividades com sucesso.

No caso da administração escolar é importante que o desenvolvimento da atividade administrativa seja voltado para a transformação social. Mas em determinados momentos a administração capitalista na escola parece destacar-se:

Onde a adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória, já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio, inconciliáveis. Como educador ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola, como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. (PARO, 2006, p 133)

Por seu envolvimento com os assuntos burocráticos referentes à escola e às determinações do Estado, o diretor geralmente não consegue desempenhar a contento suas funções pedagógicas no cotidiano escolar, sentindo-se algumas vezes muito mais como um administrador do que como um educador. Destaca-se ainda que a ideia de administração escolar, faz pensar num conceito estreitado relacionado ao poder no sentido verticalizado, criando, assim, sério comprometimento para a possibilidade da autonomia e participação, aspectos fundamentais para a efetivação da Gestão Escolar Democrática.

2.1 Administração participativa e a eficácia escolar

Partindo do discurso de autonomia da escola e dos ideais de democracia, construiu-se o novo paradigma da administração escolar onde as responsabilidades pelo sucesso ou insucesso da escola devem ser compartilhadas por todos os sujeitos envolvidos na sua comunidade interna e externa. Esta nova configuração do espaço escolar deu abertura para a iniciativa e a participação dos professores, funcionários, alunos, famílias e comunidades.

Embora teoricamente o discurso gire em torno da Gestão Escolar Democrática, percebe-se, principalmente na Educação Básica, uma fragmentação do trabalho docente que refletirá no trabalho do gestor escolar, mais especificamente quando este exerce função de direção.

Este distanciamento, percebido principalmente nas últimas décadas, reflete-se na escola, onde a autoimagem docente muitas vezes não condiz com a imagem que o gestor tem dos professores. Arroyo (2000, p. 219) nos fala dessas tensões:

Sem dúvida essas tensões entre autonomia do magistério e controle da Gestão terminam condicionando os mestres que temos. Os órgãos centrais definem seu perfil, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências que os docentes precisam. Definem currículos, conteúdos e programas. Impõem o que será avaliado como importante, logo impõem o que será ensinado com prioridade. [...] A divisão entre os poucos que pensam e decidem e a maioria que ensina o que lhes é ditado e como lhes é ditado atrasa a construção de um perfil do magistério de Escola Básica.

O autor ressalta a importância da construção coletiva verdadeiramente democrática, envolvendo também os órgãos gestores centrais, que não podem ficar indiferentes, porque a democracia não se restringe apenas à escola, às famílias, às comunidades. A democracia plena envolve também o Estado nesse compromisso de inovação, de criar coletivamente uma nova cultura de gestão do público a partir de propostas político-pedagógicas.

A gestão democrática reconhecida como princípio da Constituição Federal de 1988 nos remete a refletir sobre aspectos que envolvem a administração educacional, olhando a necessidade da organização do cotidiano escolar, mas sem deixar de lado os objetivos educacionais, razão e finalidade da escola.

Paro (2006, p. 151) fala de forma clara sobre esse aspecto

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da administração escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de forma nenhuma desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam, como vimos no item anterior, a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista.

A escola como unidade escolar e o diretor (gestor) como seu representante precisam estar atentos às determinações que emanam do Estado para o sistema escolar, pois a aceitação incondicional de tais determinações fazem da escola mera operacionalizadora das ordens que vêm dos órgãos superiores. O olhar atento e crítico do gestor perceberá os verdadeiros propósitos dessas ordens e, sempre que possível, o ideal é que sejam reinterpretadas de acordo com as reais necessidades da escola para desempenhar seu papel de transformadora da realidade social.

2.2 A relevância da Gestão Escolar Democrática na tarefa educacional

A perspectiva da gestão democrática da educação propiciando a participação coletiva nas decisões referentes ao que diz respeito à escola, incluindo-se qualidade do ensino, precisa estar pautada em uma ação educativa revolucionária, que promova uma consciência crítica dos sujeitos envolvidos na realidade da comunidade escolar.

Para exercer sua cidadania o gestor escolar necessita conhecer conceitos e práticas de política e gestão diretamente relacionadas aos interesses do Estado como um macrosistema, mas também conhecer esses conceitos e práticas especificamente no microsistema, ou seja, a escola e a comunidade na qual está inserida. Educadores e gestores procuram manter um posicionamento ético e político no tocante às reflexões de suas práticas pedagógicas, mas algumas vezes podem esquecer o ordenamento público dos direitos e deveres em matéria de educação. Percebem-se algumas situações em que gestores e professores preocupam-se em atender suas obrigações e negligenciam alguns de seus direitos, entre eles o direito à autonomia da gestão pedagógica, que deve ser construída coletivamente entre escola e comunidade.

Aceitar a perspectiva intelectualista como única capaz de formar o cidadão é correr o risco de formar pessoas rígidas e insensíveis, intelectualizadas, porém sem compromisso com os outros, alheias à coletividade, desligadas do seu próprio grupo. A sensibilidade permite que nos coloquemos no lugar do outro, liga-nos uns aos outros. A emoção que adere e consolida é tão violenta quanto a que rompe e impele à negação do que está sendo afirmado. Com isso quero dizer que em alguns casos o grupo de professores pode unir-se em torno de interesses comuns à sua categoria e considerar inadequado o trabalho do gestor. Contudo, sejam quais forem as causas de tais posturas, o trabalho pedagógico não deve ser negligenciado.

O setor pedagógico precisa fortalecer a gestão de pessoas, valorizando o grupo e proporcionando espaços para formação continuada, respeitando também os espaços de opção individual. *A riqueza de um trabalho coletivo não implica igualar todos conforme um perfil estabelecido por parâmetros que desconhecem a realidade da escola. Respeitar os diferentes ritmos e singularidades, provavelmente proporcionará avanços nas relações dentro da escola.* (grifo meu)

Dessa forma, Sander (1984, p.4) destaca que:

O caminho político e administrativo para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana é o da participação, pois ela favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual e local da experiência de vida local e nacional. Finalmente, a participação como estratégia de ação humana coletiva possibilita a adoção de opções existenciais relevantes, pertinentes e significativas

para os indivíduos e grupos de determinada organização ou sociedade que nela tentam desenvolver uma forma qualitativa de vida humana coletiva.

A concepção democrático-participativa da Gestão Educacional é um processo de tomada de decisões no âmbito coletivo com a aceitação, consenso da maioria e quando possível da totalidade dos envolvidos no trabalho pedagógico. Entre a formação e a atuação dos gestores há ainda um descompasso, talvez por receio de alguns para tomarem decisões em determinados momentos cruciais. Com medo de serem considerados autoritários, deixam de exercer seu papel de líderes, representando o seu coletivo e permitem que o Estado tome decisões sem refletir sobre as expectativas dos coletivos dos sujeitos da sociedade em que a escola está inserida.

Ao longo dos anos os conceitos de Gestão Democrática e Administração Escolar emergem de contextos históricos apresentando aspectos singulares que envolvem a realidade socioeducacional brasileira.

A partir de Constituição Federal de 1988, o termo Gestão Escolar Democrática passa a existir para reorganizar as políticas sociais e educacionais. Diante disso, aos poucos também a educação necessita inserir-se nos novos discursos e práticas.

Nessa perspectiva, segundo Libâneo (2003), a concepção de gestão escolar e sua organização tenta responder à finalidade educacional, social e política da escola democrática.

Quando nos damos conta da relevância das políticas educacionais enfatizadas na LDB e PNE, destacando mais especificamente a Lei de Gestão Democrática percebemos como estas deveriam estar presentes na realidade diária das escolas no trabalho do professor e gestor. Mas a configuração que se percebe é a de dificuldades e de políticas de gestão aquém de contemplar a emancipação social. A escola, na maioria dos casos, continua vivenciando um sistema hierárquico preocupado em atender aos parâmetros exigidos pelo Estado.

O Estado continua regulador, gerenciando políticas públicas que atendem muito mais aos seus interesses do que aos interesses da sociedade brasileira.

2.2.1 Programa Nacional Escola de Gestores da educação básica pública, ação governamental para melhorar o trabalho do gestor: intencionalidades e reflexões

Em julho de 2005, foi lançado em Brasília o projeto piloto do Programa Escola de Gestores da Educação Básica com o objetivo de formar 400 gestores em dez estados do país.

Na época, Tarso Genro era o Ministro da Educação. O censo escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontaram índices muito baixos de desempenho escolar nas redes públicas. O trabalho do diretor da escola era considerado fundamental para

modificar esse quadro. Financiado com recursos do Banco Mundial e do orçamento federal, o curso tinha a proposta de 40 horas presenciais e 60 horas de educação a distância.

O projeto de iniciativa do MEC, por meio do INEP, FNDE e das Secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e de Educação a Distância (SEED/MEC), tinha como parceiros: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), apoio do programa Fome Zero, do Ministério da Saúde, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na experiência inicial, participaram 200 diretores de escolas públicas municipais e 200 da rede estadual de dez estados: Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e o município de Palmas, em Tocantins. As aulas presenciais aconteceram nos Núcleos de Educação Tecnológica (NET) do Programa de Informática na Educação (PROINFO/SEED). A parte ministrada a distância teve o acompanhamento de tutores contratados pelo Ministério da Educação.

Para articular teoria e prática, os gestores precisavam aplicar um projeto que possibilitasse otimizar seu trabalho e aumentar os índices de desempenho da escola.

Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao Curso de Pós-graduação (Lato Sensu) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica.

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica foi lançado em 2009 com carga horária de 405 horas, para coordenadores pedagógicos e profissionais que integram a equipe gestora de escolas de educação básica.

Em 2010 aconteceu o lançamento do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, direcionado para diretor e vice-diretor de instituições públicas de educação básica.

A leitura do Projeto do Programa Escola de Gestores da Educação Básica (MEC), de 2007, revisado em 2009, mostrou que a proposta do Curso é extremamente coerente e articulada, com objetivos claros, metas e concepção de formação, avaliação da aprendizagem e do programa e operacionalização do curso.

Meu questionamento é: se em 2006 a previsão do MEC era abranger todas as escolas das redes públicas estaduais e municipais, porque o IDEB nacional permanece com índices tão baixos? É possível concluir-se que não é apenas o trabalho do gestor que pode transformar e melhorar a educação no Brasil? Foi necessário um gasto tão significativo em formação para que o Estado constatasse a fragilidade do sistema de ensino brasileiro? .

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: REFLEXÕES

Nos anos 1960 o mundo vivenciava um período de intensos movimentos sociais, lutas contra a discriminação racial e pela igualdade de direitos. Em vista disso, as pesquisas em diversas áreas tentavam dar visibilidade social a mulheres e homens até então ignorados pela história. Essa postura combinava com as ideias democráticas e com as causas sociais do período.

As pesquisas de abordagens qualitativas foram se destacando no Brasil a partir de 1980, principalmente na educação, dessa forma possibilitavam responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/ formantes do humano, levando em conta suas relações e construções culturais nas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais; também possibilitando uma aproximação do pesquisador com o pesquisado para compreender os significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Porém, no decorrer das décadas, alguns autores foram apontando problemas no desenvolvimento das pesquisas qualitativas, inclusive nas pesquisas em educação, considerando que muitos trabalhos seriam observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, sem consistência, com análise de conteúdos realizadas sem metodologia clara e com precariedade na documentação e na análise documental. Enfim, diversos problemas que levantam hipóteses de formação precária para o uso criterioso de métodos qualitativos. Na percepção de autores como Weller e Pfaff (2010), pesquisas mais recentes na educação preocupam-se com a rigorosidade e cientificidade das metodologias utilizadas, tornando-se um campo respeitável dentro da pesquisa qualitativa.

A sensibilidade envolve conhecimento e domínio do campo de estudo e também capacidade de interpretação e argumentação sustentadas no observado, ou seja, nos dados obtidos. Os resultados das pesquisas qualitativas em educação dependem das condições de rigor e do cuidado investigativo, do domínio flexível de métodos instrumentais necessários à aproximação significativa do real. Produzir conhecimentos confiáveis nas pesquisas em educação no Brasil demanda tempo e rigorosidade.

O campo metodológico, segundo o qual este trabalho se orientou, foi a História Oral – modalidade História de Vida, valendo-se de entrevistas semiestruturadas, cujas narrativas orais (fontes orais) são a documentação oral. A metodologia proposta neste trabalho tenta fazer emergir questionamentos sobre valores, saberes e práticas evidenciando as potencialidades de vir a conhecer. As reflexões acerca das vivências resultantes das narrativas orais envolveram a observação de questões sociais e educacionais atuais, considerando de

grande relevância o trabalho do gestor escolar no exercício da função de direção ou supervisão para o desenvolvimento da educação transformadora voltada para as necessidades das comunidades populares em situação de vulnerabilidade social e da sociedade como um todo.

Como acontece com outras questões mais vitais, aprende-se melhor a história oral experimentando-a, praticando-a sistemática e criticamente; mantendo a disposição de voltar atrás reflexivamente sobre os passos percorridos com a finalidade de melhorar cada vez mais nosso desempenho (LOZANO, 2006, p. 25).

Destaco a pertinência da metodologia de pesquisa, História Oral, com as palavras de Thompson (1992, p.26):

[...], a história oral implica, para a maioria dos tipos de história, uma certa mudança de enfoque. Assim o historiador da educação passa a preocupar-se com as experiências dos alunos e dos estudantes, bem como com os problemas dos professores e administradores.

História e memória são categorias distintas, mas ambas se entrelaçam, pois têm como elemento comum, o passado. A memória, como indício, traz lembranças de trajetórias vividas que ao serem narradas são ressignificadas, mostrando marcas e silêncios, parte do que foi vivido. A história percebida em suas múltiplas dimensões, como produção de conhecimento, também pode ser considerada como sistema simbólico de representações transmitido de geração para geração.

Thompson (1992, p.46) destaca

[...] na maioria das sociedades, existe normalmente um leque muito amplo de evidência oral. A importância social de algumas dessas tradições orais resultou também em sistemas confiáveis para sua transmissão de uma geração a outra, com um mínimo de distorção.

Utilizamos entrevista semiestruturada, partindo de um roteiro para possibilitar encaminhar gradativamente o foco das entrevistas para o período do exercício da função de direção, coordenação pedagógica ou supervisão na escola. Ainda assim permitindo que as professoras colaboradoras ficassem o mais à vontade possível para falar sobre suas vivências como profissionais da educação, emprestando luz a esse trabalho, como refere Guacira Louro (1990, p.28):

A tradicional pesquisa em história da educação está por aí registrada, falando das iniciativas de grandes homens, “evocando” instituições, campanhas educativas, ligas de alfabetização, leis, eventos, e datas, muitas datas. Mas os sujeitos concretos desta história ficaram escondidos: o que se sabe das professoras e professores [...] de como organizavam suas aulas, [...], que relações estabeleciam com as famílias e as comunidades. [...] A história oral pode ser o ponto de apoio fecundo a lançar luz sobre sujeitos e temas ensombrecidos.

Também foi muito significativo o trabalho realizado recentemente em um projeto social de uma comunidade da periferia no município de Santa Maria - RS. Destaca-se

inclusive que o nome de uma das colaboradoras foi indicação de pessoas da comunidade. Percebemos então, com clareza, a relevância do trabalho realizado pela professora enquanto diretora da escola da comunidade, atuante também nas necessidades sociais que se apresentavam naquele local.

É interessante destacar que em determinados momentos da entrevista a pesquisadora “viu-se” retratada no perfil profissional das colaboradoras. Maior ainda passou a ser a responsabilidade na análise dos dados, pois foi necessário o distanciamento para que a análise fosse efetivada de forma rigorosa.

Sendo que

[...] o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa. Esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato de que, em se tratando de ciências, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras (GOMES in: MINAYO, 1994)

As categorias foram elencadas após as entrevistas durante a análise das mesmas.

A palavra *categoria*, em geral se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (GOMES in MINAYO, 1994, p.70)

Por tratar-se de educadoras bastante envolvidas com as questões sociais, num primeiro momento o olhar da pesquisa foi direcionado para a memória da família, e em um segundo momento, para a escolha da profissão.

Acerca do período de exercício da função de direção, coordenação pedagógica ou supervisão alguns pontos foram destacados para aprofundamento: a comunidade em que a escola está inserida, as relações com os alunos e com os professores.

3.1 Caminhos na Escola Básica: cidadania em construção

A Pedagogia Progressista, segundo Libâneo (1992) uma das tendências pedagógicas na prática escolar, olhando criticamente as realidades sociais, “sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 1992, p.32).

O termo “tendência” nos remete a pensar em “inclinação”, destacamos assim que consideramos pertinentes as ideias de Libâneo (1992), pois nas vivências em escolas de comunidades de baixa renda na cidade de Santa Maria percebemos algumas tentativas de sucesso embasadas nesta perspectiva. O estudo que apresentamos sustenta-se nas ideias de

Libâneo (1992) acerca da pedagogia progressista envolvendo as tendências libertadora, libertária e crítico -social dos conteúdos.

Podemos dizer que a pedagogia libertadora, ou pedagogia de Paulo Freire, nos dá inicialmente uma ideia de gestão democrática e participativa pois envolve a valorização das vivências para embasar as práticas educacionais. Da mesma forma a pedagogia libertária envolve a ideia de autogestão pedagógica baseada no diálogo e avessa ao autoritarismo. E a tendência crítico – social dos conteúdos refere-se ao papel da escola em levar para os alunos conteúdos que sejam significativos, indissociáveis de suas realidades sociais.

O modelo mais conhecido de pedagogia libertária é a “pedagogia institucional” que tenta atuar contra a dominação do Estado que controla professores, programas, avaliações, estatísticas, fazendo com que a autonomia tão divulgada seja apenas uma ficção.

Aqui o papel da escola é de transformação. Quando os alunos e os demais sujeitos do contexto escolar são chamados à participação nas decisões internas da escola frequentemente levam essas novas ideias para as comunidades com a possibilidade até da criação de grupos ou associações com ideias autogestionárias, tanto no âmbito educacional como na ampliação de possibilidades para o mercado de trabalho.

Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. (LIBÂNEO, 1992, p.36)

Nessa perspectiva os conteúdos de ensino são um instrumento para dar sustentação às construções que resultam das experiências vividas no coletivo, principalmente quando o grupo consegue participar criticamente. Então este conhecimento construído indicará possibilidades para atender as necessidades sociais do grupo.

Como método de ensino, coloca-se a possibilidade dos alunos buscarem por seu próprio interesse as atividades e a organização do trabalho na sala de aula, exceto “a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos” (LIBÂNEO, 1992, p.37).

Nas relações professor-aluno

Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em “objeto”. O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum. (LIBÂNEO, 1992, p. 37).

Na tendência progressista crítico-social dos conteúdos o papel da escola sustenta-se no trabalho do professor. A elaboração dos conteúdos deve contemplar ideias que possam ser associadas às realidades vivenciadas pelos alunos.

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torna-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. (LIBÂNEO, 1992, p.39)

Aqui se fundamenta o papel transformador da escola que prepara o aluno para o mundo social cheio de contradições, mas para o qual este aluno foi preparado ou instrumentalizado através de conteúdos que despertaram sua vontade de participar de forma organizada e ativa na democratização da sociedade, começando pelo seu espaço na comunidade.

Infelizmente, atualmente a maior parte do sistema escolar está desmotivada para este tipo de trabalho educacional. A escola como espaço de aprendizado também é espaço social e político, no qual o conhecimento aparece como suporte na transformação para a cidadania. A sociedade como um todo espera que a escola transforme a criança em um cidadão crítico e reflexivo. Esse discurso não leva em conta diversos fatores de ordem social, política e econômica que interferem na dinâmica da sala de aula e no cotidiano da escola como um todo. No contexto escolar, percebe-se uma multiplicidade de relações que colocam o espaço educacional como espaço realmente transformador, mas que ao mesmo tempo é transformado.

Para compreender o que hoje se constitui escola, é necessário verificar o que se constitui mais permanente nesse sistema de relações, onde as disputas e as alianças tornam-se conjuntos de aspectos que fazem sentido para as pessoas que se relacionam nesse contexto.

Considera-se que o conhecimento promove a articulação entre o ser humano e o seu ambiente, entre ele e seus semelhantes e consigo próprio promovendo o desenvolvimento do ser em potencial. Como destaca Lück (2006. p.31) “é importante reconhecer que a educação é condição necessária para a formação de indivíduos, sem a qual estes não se lançam a níveis mais elevados de desenvolvimento humano, como pessoas e cidadãos”.

Para repensar o olhar para a escola, Ferreira (1994, p.6) faz as seguintes considerações:

A escola demanda novas leituras, tanto na sua concepção como no conhecimento que temos das relações ensino- aprendizagem [...]. A rigor não existe escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados para suas representações. Muitos dos problemas vividos na escola advêm de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por “naturalizar” práticas, tornando-as imperceptíveis entraves para a realização de suas propostas.

Promover a autonomia é também proporcionar relações dos alunos com o seu meio cultural no que diz respeito a crenças, valores, atitudes, etc. Com relação às classes populares,

a história da educação brasileira mostra a precariedade do sistema escolar em promover a igualdade de oportunidades.

[...] a escola tanto pode se organizar para negar às classes populares o acesso ao conhecimento como para garanti-lo; se assume o papel de agente de mudança nas relações sociais, cabe-lhe instrumentalizar os alunos para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social. Portanto, uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais existentes sejam modificadas (LIBÂNEO, 1992, p.95).

A autonomia nos torna capazes de captar e apreender outras circunstâncias de conhecimentos assemelhados e de nos apropriarmos da informação, transformando-a em conhecimento. As pessoas constroem os seus conhecimentos, a partir de uma intenção deliberada de fazer articulações entre o que conhecem e a nova informação que pretendem absorver.

Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas de vida das crianças e sua destinação social, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade, e aí se insere a função do saber escolar. (LIBÂNEO, 1992, p.95)

A função socializadora da escola implica a ação pedagógica intencional que possibilitará inserir o aluno das classes populares na sociedade, de forma crítica. Quando isso de fato acontecer, então o que hoje *teoricamente* chamamos cidadania será realidade no país.

3.1.1 Memória, tempo e escola

Em um período da humanidade em que não existia alfabeto ou escrita, era crucial para o bem-estar de um indivíduo ou de uma sociedade reter a memória e contá-la através da história oral. Para relatar os grandes feitos dos heróis e perpetuar a coragem na lembrança dos homens, os gregos transformaram a Memória na deusa Mnemosine.

Conta a mitologia grega que Zeus, temendo que suas grandes vitórias e decisões fossem esquecidas, desejou uma maneira de preservar a memória de seus feitos. Vestiu-se como um pastor e foi encontrar Mnemosine e das nove noites que ficaram juntos nasceram as nove musas. Acreditavam os gregos que Clio, musa da História, filha de Mnemosine, deusa da memória personificava a lembrança dos feitos gloriosos dos homens e deuses, impedindo o esquecimento.

O tempo físico, mensurável e objetivo, irreversível, com apenas uma direção: sempre em frente, entrelaça-se com o tempo vivido. Mas de momento a momento podemos estar entre passado e presente rememorando o tempo vivido através da oralidade.

Nossa vida diária trata de um tempo diferente,

O tempo socializado ou tempo “público”, posto que relacionado com a atividade prática e os objetos que se apresentam diante de nós, é o tempo cronológico e não o físico, a despeito dos estalões cada vez mais precisos do último, que regula nossa existência cotidiana. Formando uma sequência sem lacuna, contínua e infinita, percorrida tanto para frente, na direção do futuro, quanto para trás, na direção do passado, a sua armação fixa e permanente abriga expressões temporais específicas e autônomas da cultura, que lhe interrompem, periodicamente, a vigência geral (BAUER 2005, p.25).

Buscamos, em nossa memória, suporte para reconstruir nossa civilidade nas múltiplas dimensões da nossa própria essência e na consciência de nosso trabalho. As reflexões trazem ao nível da consciência as vivências na tentativa de recuperar dados importantes sobre fatos que marcaram nossa trajetória e ao reviver nosso passado no presente religamos história e consciência.

A perda de memória é um evento escravizador. É por isso mesmo que a mais antiga tradição filosófica do mundo ocidental afirma que o nosso destino depende de nossa capacidade e vontade de recuperar memórias perdidas. Na linha que vai de Platão a Freud, o evento libertador exige que sejamos capazes de dar nomes ao nosso passado. A lembrança é uma experiência transfiguradora e revolucionária (ALVES, 1983, p.25).

Rememorar em alguns momentos pode ser doloroso, mas sempre colocará em movimento passado e presente dando impulso para buscar um novo futuro.

Acredita-se que as palavras escritas estão congeladas no tempo. Isso é um engano. Embora fixe a força da oralidade no tempo, cada releitura é um momento diferente. Quando escrevemos podemos ter e passar a impressão de certezas, de completude em um determinado momento. Nada é estagnado, a vida é constante movimento, as mesmas palavras escritas, lidas em outro momento tornam-se abertas. É essa incompletude que nos faz rever nossas vivências e contextos. Textos dialógicos transcendem seu lugar e seu tempo.

3.1.2 História Oral: o gestor em foco

Quando refletimos sobre o trabalho do gestor educacional, seja no exercício da função de direção, coordenação pedagógica ou supervisão percebemos sua relação direta com o trabalho docente e como o cotidiano escolar foi se construindo através da história. Abrem-se possibilidades de compreendermos as mudanças culturais, sociais, de estrutura política e do pensamento humano, que jamais serão estáticas, com conceitos fechados. Faz-se necessário o acompanhamento diário do que está sendo colocado em prática.

Torna-se urgente fortalecer as instituições públicas e a gestão escolar democrática da escola básica para que surjam possibilidades de transformação das realidades sociais precárias onde grande parte das escolas públicas brasileiras estão inseridas.

Sobre esse querer transformar, que para muitos pode ser uma utopia, Bauer (1992, p. 91) explicita:

A escola pública que defendemos pressupõe a combinação da educação com a necessária produção material da existência, não no sentido de apresentar uma ética do trabalho, ou uma mera instrução profissional, mas aquela que possa contribuir com a superação do perverso e alienante hiato histórico entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo. Precisamos reivindicar que a educação possa assegurar o desenvolvimento integral da personalidade.

Ao narrar parte de suas experiências profissionais os gestores refletem sobre suas práticas, sobre sua formação como educadores e seu compromisso social envolvido no trabalho pedagógico.

O gestor passa a ser coordenador e articulador dos esforços coletivos. Nas diferentes realidades escolares a estruturação da equipe diretiva é fundamental para o sucesso do trabalho do gestor e da gestão escolar como um todo. Reflexões, planejamento e ações conjuntas devem fazer parte do dia a dia da escola, fazendo com que todos se sintam responsáveis pela gestão também em seus espaços individuais.

Considerando o conhecimento que o gestor deve ter acerca do cotidiano escolar, torna-se relevante incluir o exercício do trabalho como professor, pois só assim ele terá uma compreensão mais ampla das necessidades e interesses dos professores. Também se considera fundamental exercer a função de direção de forma ativa, dando o exemplo: liderando e permitindo que a equipe diretiva lidere conjuntamente.

3.1.3 Imagem e autoimagem das professoras colaboradoras

Falar de si, de suas vivências e práticas educacionais, possibilita aos professores mostrar uma imagem de si que pode ser diferente das imagens projetadas sobre o magistério. A liberdade das escolhas se configura num processo de perdas e ganhos, trocas e conquistas e o professor impulsiona-se para o mundo para nele atuar.

A professora Rita é viúva, tem duas filhas e reside com uma irmã. Possui formação na Escola Normal do Magistério, graduação em Química, graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar e Especialização em Supervisão Escolar. É aposentada e atualmente está cursando Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Maria. Identifica-se como negra e é pesquisadora do Movimento Negro. Define-se como pessoa agitada, curiosa e questionadora.

A professora Sonia é casada, tem duas filhas e reside com a família. Possui graduação em Pedagogia - Anos Iniciais e Especialização em Supervisão Escolar. É aposentada, mas

ainda atua como voluntária na Escola Lar de Joaquina, em Santa Maria. Define sua cor como branca e seu perfil como esforçada, exigente e cumpridora de seus deveres.

A imagem que tive das duas professoras nos primeiros contatos confirmou-se totalmente. Ambas têm um perfil diferenciado para trabalhar com as adversidades do dia a dia, tanto no aspecto pessoal como profissional. São duas mulheres de personalidade forte, engajadas e que colocam a alma em tudo que fazem profissionalmente. Reconhecem seus limites e fraquezas, mas jamais se dão por vencidas. São extremamente apaixonadas pelo que fazem e muito emotivas nos relatos das suas memórias com relação aos seus alunos. Seus temperamentos demonstram doçura e força de forma equilibrada. São pessoas que tomam para si grandes responsabilidades. Atuaram e atuam como líderes e inovadoras em suas práticas educacionais e sociais.

A professora Rita mostrou em sua narrativa que, mesmo não possuindo a formação como educadora especial, já praticava com grande dedicação a inclusão em sua sala de aula de alunos com casos específicos de pequenas lesões cerebrais. Considerei um grande exemplo e uma inovação para a época. A forma como dialogava constantemente com a professora da classe especial e o ritmo de adaptação gradativa dos alunos da classe especial em sua classe regular junto com o grande grupo, traz grandes possibilidades para auxiliar os professores que atualmente precisam cumprir a Lei da Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e que se sentem despreparados, e algumas vezes, assustados com as dificuldades que esse trabalho pode trazer.

Interessante foi o modo como a professora Sonia enfatizou na sua fala a expressão “*estou* diretora”. Como ela mesma disse: “sou professora”. O “*estar*” é conscientemente temporário e o “*ser*” é permanente, subentende pertencimento.

[...] Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2000, p.27)

É o outro em nós. (grifo meu). Atualmente os professores sentem necessidade de redefinir sua autoimagem. Queremos ser profissionais da educação. Mas percebemos que isso não muda a imagem social de nossa profissão, pois “as identidades sociais são mais complexas e não dependem apenas dos níveis de titulação (ARROYO, 2000, p 30)”.

Buscamos cada vez mais a qualificação e a competência, na ânsia de sermos reconhecidos. Levamos novas teorias para nossa práxis, mas muitos de nós repetem a mesma docência de nossos professores primários.

As duas professoras colaboradoras atuaram na rede pública de ensino em toda sua vida profissional e exerceram a função de direção e supervisão no período compreendido entre 1980 e 2010. Vivenciaram a maior parte de sua trajetória profissional em comunidades populares, trabalhando com crianças e famílias com dificuldades educacionais e sociais.

A escolha das entrevistadas não foi aleatória. Desde o início de minha formação tenho interesse no trabalho com comunidades populares, principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade social. Considerando tudo o que é divulgado a respeito da situação crítica da educação no país, observo algumas peculiaridades no perfil de professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e direção nestes espaços. As escolas onde se encontram profissionais da educação engajados e interessados em fazer um trabalho diferenciado, mesmo com precariedade de recursos financeiros e às vezes até recursos humanos, têm demonstrado avanços na tentativa de oportunizar a inclusão social aos alunos oriundos das comunidades populares.

Este trabalho objetiva refletir sobre a postura profissional mais relevante dentro do sistema escolar que possa ao menos melhorar a expectativa dos alunos, futuros cidadãos partícipes da sociedade.

Tentei trazer para o diálogo, profissionais formados em instituições públicas e/ou privadas, justamente para preservar o foco da pesquisa na atuação da função de direção e supervisão.

4 VIVÊNCIAS E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Transfigurar o vivido em experiência profissional inclui a transformação de alguns significados onde se (re) elaboram os saberes e onde estes recebem, na articulação da trajetória de formação, novos significados.

Percebi que a professora Rita ao falar de sua infância tinha nos olhos e na voz um misto de saudade, orgulho e um pouco de dor. Nascer em família pobre não foi impedimento para buscar seus sonhos. Humildes, trabalhadores, seus pais demonstravam a preocupação em dar condições às filhas de se tornarem cidadãs independentes e terem sua profissão.

Eu fui para a escola com seis anos para sete. Naquela época entrava com sete anos. Eu fui estudar na escola Perpétuo Socorro, sou filha de pai e mãe analfabetos e minha mãe tinha muita preocupação com isso. É engraçado minha mãe era

analfabeta mas nos ensinava e nós aprendíamos tudo que ela ensinava. Então eu fiquei ali meio ano e penso que nesse meio ano eu tive alguma noção... ali eu não aprendi a ler, mas eu comecei a conhecer alguma coisa... aquelas palavras, aquelas famílias silábicas...Depois no ano seguinte, quando eu completava sete anos em abril eu fui para o Grupo Escolar João Belém. Ali foi meu contato mais amigável com a leitura e com a escrita. Depois do João Belém... naquela época fazia exame de admissão e eu rodei no exame de admissão! Era meu sonho!E também entrar no Maneco, por que eu estudava em pavilhão próximo ao muro do Maneco, o João Belém era ali. Então meu sonho era poder chegar naquele muro e olhar para as crianças do João Belém e pensar assim... não sou mais criança...sou uma adolescente. Como eu disse reprovei no exame de admissão, tirei 4,7 e foi uma tristeza imensa e para não ficar assim reprovada um ano...sem estudar...eu fiz segunda época no Santana e passei no Santana...É um período da minha vida que...é a primeira vez que falo nisso...foi a pior coisa da minha vida! Eu não era daquele meio...eu não era...aquela escola não era para mim. (RITA)

Já naquela época, as dificuldades de adaptação de uma criança pobre em uma escola da elite eram intensas. Destaco que em seu relato, a professora Rita tem lembranças boas das colegas. Mas lembranças amargas de uma professora. Precisou retrair-se na sala de aula para suportar o período que precisou permanecer ali.

[...] ali eu fiz amizade com umas colegas que eram filhas de ferroviários, então nós estudávamos juntas. E nós éramos muito boas alunas, boas notas. Eu estudava com as filhas dos grandes empresários da cidade. O pior era uma irmã. Aquela freira era uma praga! Então, hoje refletindo [...] Quando eu chegava próximo dela ela colocava o dedo bem no meu peito e dizia: afaste-se! E ela me empurrava! Mas ela colocava o dedo com uma força que me jogava longe! Eu tinha pânico!

Existe também aquela escola marcante onde o aluno sente-se completo, feliz, realizado. Onde se reconhece entre seus iguais, todos sendo parte na mesma história. Essa cultura espontânea que se manifesta naturalmente quando em convivência com seus semelhantes.

Depois eu fui para o Maneco. No Maneco sim! Era meu chão... escola maravilhosa, professores excelentes, colegas excelentes também, filhos de trabalhadores como eu, pessoas mais simples e tínhamos assim muito carinho...eu só no terceiro ano, na terceira série ginásial, eu fiquei em segunda época em matemática, por pouco, mas eu fiquei em matemática...Aí eu me preparei para fazer o vestibular para a escola Normal. Não era o meu sonho... na realidade eu queria muito fazer o curso clássico, por que o meu desejo era estudar literatura, eu sempre fui uma pessoa que gostei muito da literatura, mas eu precisava fazer a escola normal para ter uma profissão. Por que em três anos e meio eu estaria lecionando e já tendo um recurso. (RITA)

Para “saber dar aula” sempre existiu uma formação específica. Em meio às alterações de currículo muito desse aspecto diluiu-se trazendo sérias dificuldades aos profissionais que atuam hoje na educação. A intencionalidade do ato pedagógico envolve as concepções do humano interagindo no mundo.

Fui fazer a escola normal. “Me realizei”! Ali eu não encontrei professores, eu encontrei mestres educadoras, pessoas assim fenomenais! Naquela época era assim: a escola normal tinha uma parte de ensino geral, mas era muito pequena, era apenas um ano, mas nós já começávamos a trabalhar com aquelas disciplinas específicas para magistério. Então a minha turma foi daquelas que saiu sabendo dar aula. Foi antes dessa mudança de currículo. Eu acho que ainda devem existir esses

professores bons, devem existir esses que são marcantes. E quando eu fui para o estágio já fui contratada. (RITA)

Ser contratada ainda no período do estágio para trabalhar em um local improvisado, precário, foi um momento marcante na formação da jovem professora.

Fui a única aluna que já foi trabalhar como professora. Passei bastante trabalho por que eu fui trabalhar com alfabetização lá onde hoje é o Lar de Mirian, por que era chamado de Chácara da Prefeitura e havia uma pessoa ali que estava organizando, ela queria organizar uma escola, ela queria organizar um lar para meninas pobres, para crianças pobres e o nome seria Lar de Mirian. O nome já era esse. E eu fui a primeira professora. Tinha 68 crianças. Não tínhamos secretaria, não tínhamos nada, tudo era improvisado, mas foi muito bom. E eu agradeço muito esse período. Por que se eu não tivesse iniciado ali, tido a oportunidade de alfabetização ali e de sofrer muito, de não entender... de tentar apreender a ensinar, eu acho que eu não teria me dedicado à alfabetização. Por que o meu perfil era para quarta série. (RITA)

A personalidade intensa queria mais, merecia mais. A inquietação em busca de mais conhecimento mudou momentaneamente o trajeto.

Comecei a trabalhar já como professora depois eu fiz o cursinho e fui fazer Química. Mas fui fazer química por ter gostado das aulas do professor Lito no Colégio Riachuelo. Mas eu não tinha uma base, por que tinha feito escola normal. Então aquele conteúdo do ensino médio de “segundo grau” nós não tínhamos. Eu passei muito trabalho no curso. Estudei muito, passei, mas eu levava a reboque. (RITA)

A vida pessoal caminha conjuntamente com a vida profissional. O exercício do magistério como profissão e não como missão fundamenta a prática da professora.

Depois casei, e fui trabalhar em outra cidade. Cidade de italianos, Bom Jesus, naquela época era um lugar que tinha muita madeireira. Quando eu fui trabalhar ali veio a minha nomeação para o Estado. Eu morria de medo de ir morar fora de Santa Maria. Eu fiquei quase cinco anos lecionando no Município e eu dizia .. não vou para o Estado... não vou fazer concurso para o Estado por que eu não vou para fora. Que mentalidade urbana! Acabei ficando lá uns dois anos e depois voltei. Fomos morar em Porto Alegre pois meu marido foi transferido. Fui lecionar na Vila Farrapos. Fiquei 10 anos e depois me transferi para Alvorada. (RITA)

Trabalhar em uma capital e em uma cidade próxima a um grande centro, em comunidade já marcada pelas mazelas e perigos urbanos acentuados por fatores críticos como violência e drogas fazem com que a professora Rita reveja algumas decisões.

Eu fiquei em Alvorada de 80 a 91, nesse meio tempo meu marido foi assassinado. Tínhamos uma vida comunitária muito ativa. Nós tínhamos uma Associação que eu participava, fundamos um CTG. A vida ali era muito ativa, também a droga era muito forte ali naquele local. É, naquela época a droga era muito forte, e eu trabalhando e as meninas crescendo, e aí eu achei melhor vir para cá. Retornei. Já tinha cinco anos que eu estava viúva, mas eu tinha o desejo que a minhas gurias convivessem um pouco com minha mãe que estava velhinha. Então nós viemos, minhas filhas e eu. Vim trabalhar no Bilac, que também foi uma experiência interessante. Já em final de carreira. Eu estava encerrando a minha carreira ali no Bilac. (RITA)

A professora Sonia atuou desde cedo como profissional da educação. cursou o Magistério, fez concurso e começou a trabalhar bem jovem. Paralelamente constituiu família e continuou sempre acalentando o sonho de cursar uma faculdade.

Retomei meus estudos com uns 30 e poucos anos, já não era novinha. Adorei o tempo da graduação, a minha formação. [...] Eu cursei os quatro anos do Curso de Pedagogia na UNIFRA, anos iniciais e era meu sonho ter feito uma faculdade... eu sempre quis ...mas em função das filhas pequenas ... depois eu me encorajei e fui. Eu tive ótimos professores ali na UNIFRA, mas teve uma professora que me chamou muito a atenção que era o meu exemplo de orientadora a ser seguido. Ela era uma mulher que viajava muito, muito culta, era uma pessoa muito simples, mas a forma como ela transmitia e nos incentivava a trabalhar nas escolas, a fazer pesquisa e ela falava que o professor tem que ser muito crítico. Ela nunca queria o aluno passivo, queria um aluno ativo e isso identificava muito comigo com a minha personalidade, eu sou muito questionadora, eu vou em busca de coisas novas e de desafiar os alunos. (SONIA)

A experiência em sala de aula facilitou o percurso na graduação. Inicialmente o objetivo de ter um curso superior focava o diploma, mas a vida pode ser uma caixa de surpresas.

Quando eu fui fazer faculdade eu já estava trabalhando então isso me ajudou muito. Eu sempre dizia: eu quero fazer uma faculdade para ter um diploma, eu não queria outras coisas. Mas tu chegas no mundo acadêmico e muda a visão, eu já tinha o meu emprego... eu já estava na rede pública, era concursada, mas isso me abriu um leque de conhecimento, de cultura; interagiu com outras garotas que eram novas, entrando no mercado de trabalho e eu já tinha meus quinze vinte anos de caminhada na profissão e no fim eu descobri que não estava em busca só de um diploma enfim. Na época em função da LDB houve um prazo para nós fazermos uma graduação e percebi que estava realmente no caminho que eu queria. Quis buscar mais, fazer uma pós- graduação e foi o que eu acabei fazendo. Eu gosto realmente de estudar, de ler, de pesquisar de estar envolvida com o aluno. (SONIA)

A busca do aprofundamento na profissão denota a vontade de conhecer mais, de compreender como a educação pode fazer diferença.

Durante a especialização, os temas que trabalhávamos, como eram abordados em aula, as temáticas com lâminas que na época não tinha data show.... Mas era sempre assim: sobre o gestor, a postura do diretor, como é que tu tinhas que trabalhar com os professores, a dinâmica, o trabalho em equipe, o grupo, muito se focava o trabalho em equipe... nunca o trabalho do “eu” equipe, era o trabalho da equipe “no todo” e aquilo eu incorporei no meu perfil. Eu nunca quis fazer tudo sozinha. (SONIA)

Pessoas questionadoras, preocupadas com o outro, reflexivas sobre a educação, críticas com seu próprio trabalho. Não precisam provar nada a ninguém e a paixão pelo conhecimento fermenta suas buscas, confirmando o que nunca deixaram de ser: professoras. O resultado da formação pedagógica não se finaliza, tampouco se produz ou se forma a partir de uma metodologia, mas nasce de um processo interno de constituição moral e formação pessoal que permanece em constante movimento.

Agora, depois de aposentada eu retornei para fazer o Mestrado. E o Mestrado é bem assim: é uma coisa de amor próprio, para dar legitimidade como pesquisadora. Por que no nosso meio, no meio de pesquisadores negros, tu vais falar, de que lugar tu estás falando. Uma coisa é eu dizer: “ah eu acho, eu observei tal coisa” outra coisa é tu estares ali num curso na academia e que ela está te dando um respaldo. O que eu busco mesmo é essa questão da pesquisadora. E me envolvi muito com essa questão de racismo, de Movimento Negro, que também eu não sei como é que vai estar a minha cabeça no próximo ano, por que pelo que eu estou notando dos resultados da minha pesquisa, sabe, eu estou levando um choque. As minhas entrevistadas, as professoras que estão contribuindo comigo elas têm uma outra posição, o que eu acho ótimo, eu vou ter que aprender e de repente até questionar: será que nós enquanto Movimento Negro estamos no caminho certo? Será que é assim? É toda uma reflexão. (RITA)

4.1 Família e escolha da profissão

Acreditamos equivocadamente que as escolhas profissionais, na maior parte dos casos, decorrem das inclinações familiares. Difícil imaginar que para alguns o fator econômico é o que fala mais alto. Ao me deparar com tamanha sinceridade, passei a refletir sobre as motivações que nos levam a fazer determinadas escolhas que podem definir os rumos de nossas vidas pessoais e profissionais.

A maior motivação de escolher ser professora é simples: é a pobreza, é a falta de dinheiro. A motivação é essa. Ou tu trabalhas para ganhar dinheiro ou vais ficar penando... então a principal motivação foi essa. Mas antes disso houve uma motivação... olha só são as coisas, eu sempre achei que eu fosse vocacionada, e creio que eu seja vocacionada para o Magistério mas eu tinha necessidades financeiras. E aí tem a história da minha mãe lavadeira. A mãe lavava para as famílias tradicionais da cidade. Mas em um momento de minha infância uma cliente que era uma senhora muito nervosa e fazia questão de sempre criar problemas nem imagina que definiu minha escolha. Ela dizia assim: quero ver o que está faltando hoje. (sempre tinha que faltar alguma coisa) E numa dessas vezes, sumiu um lençol amarelo, não estava no rol , mas ela insistia humilhando minha mãe. E eu junto ali na conferência por que eu sabia ler. E aquela senhora humilhou demais a minha mãe e eu fiquei muito brava de ver a mãe, uma mulher já madura, sofrendo aquela humilhação. E mais tarde aquela senhora descobre que o tal lençol estava dentro de um sofá cama. Então eu disse para minha mãe: mãe eu não vou ser lavadeira como a senhora. Eu vou ser professora. Aí minha mãe me abraçou, me beijou e começou a chorar. Então esse foi o ponto que decidiu a minha profissão. Foi isso. Então eu disse: eu vou ser professora! (RITA)

Indignar-se diante da injustiça. A indignação pode ser algo positivo, impulsiona de alguma forma. Coloca em movimento forças que nem imaginamos possuir. Ensina a ir além do esperado.

Depois a gente vai acrescentando... eu tenho uma prima que fez magistério. Então naquela época, ser professora numa família de classe popular era ser doutora. Então eu também tinha o exemplo da minha prima...professora e para nossa família, para a família da minha mãe ser professora era o máximo. E quando eu me formei professora eu também me senti muito bem e sem falta de modéstia...fui uma excelente professora. Por que eu sempre dei a alma, eu sempre me dediquei. (RITA)

Em realidades próximas, mas tempos diferentes, olhares diferenciados da família para a profissão. A professora Sonia não tinha a aprovação do pai.

Eu tinha uma tia quando eu era ainda criança e ela era professora. Eu sempre gostei da profissão e quando eu era ainda pequena, gostava de brincar de escrever, de fazer os temas essas coisas de criança... Conforme crescia o meu interesse pelo magistério aumentava. O meu pai nunca quis que eu fosse professora, ele tinha aquela visão de certa forma errada... por que naquela época o professor já ganhava pouco. Por isso eu fui fazer minha inscrição escondida... mas a mãe sabia. Eu comecei como concursada... meu pai que era contra a ideia de ter uma filha professora hoje sente muito orgulho, acho que aquela fase que ele não queria que eu fosse professora ele “deletou”. (SONIA)

Gostar da profissão que escolheu. Ser professor envolve também a subjetividade de nosso ser. Seja qual for o processo que determinou a escolha de ser professor, gostar do que se faz é imprescindível para que a trajetória profissional traga satisfação e realização pessoal.

Quando eu trabalhava na Vila Farrapos fui estudar na UFRGS, e quando eu venho para a UFRGS o meu foco, o meu interesse já é outro. Por que lá em Bom Jesus eu peguei turma de alfabetização e quando eu chego na UFRGS estava no auge daquelas experiências do Piaget. Década de 80 e a UFRGS a faculdade de educação era bem Piagetiana, então nós tínhamos aqueles conteúdos e experiências e trabalhos, a metodologia. E me ajudou muito e eu tive oportunidade de levar muitas daquelas pesquisas para dentro da escola. Por que aí eu já era Supervisora. Eu já comecei a auxiliar na Supervisão lá na Vila Farrapos. E aí eu me formei, fiz supervisão também. Naquela época a gente fazia Pedagogia e Supervisão Escolar. Depois eu fiz Especialização em Supervisão Escolar. Foi uma área que eu gostava muito e eu ainda acho que muitos dos problemas da educação estão centrados na falta de formação de alguns supervisores ou coordenadores nas escolas. Penso que é preciso ter um conhecimento mínimo de teorias da aprendizagem, como se dá essa construção de conhecimento para a criança e quem dava isso naquela época era o curso de especialização. Assim nós vemos que a educação está passando por reformas e mais reformas e ficam lacunas. (RITA)

Trajetórias vivenciadas em tempos e espaços diferentes com muitas aproximações.

Durante quinze anos eu fui professora alfabetizadora, mas naquela época quando alfabetizava... eu não conhecia Paulo Freire. Fui conhecer Paulo Freire no meio acadêmico. Mas eu já trabalhava com os alunos, talvez por intuição não sei, com o conhecimento que o aluno trazia. Depois de trabalhar algumas palavras que eles conheciam, comecei com as cartilhas. Mas vinham aquelas cartilhas com “be” a “ba” que eu não gostava e dentro daquele conhecimento da vida do aluno eu construía outros junto com eles e nós começávamos a nossa própria cartilha. Então na época a gente fazia aquelas formaturas, eu entregava as cartilhas, corria atrás de patrocinadores, tentando conseguir alguém para encadernar. Colocávamos as homenagens e foi uma época bem legal que hoje em dia eu não vejo acontecer nas escolas. Atualmente a maioria trabalha naquele quadro, é cópia pela cópia. Lá na Maringá quando eu trabalhei... continuei trabalhando como alfabetizadora na segunda série, eu levava os alunos para conhecerem qual era o animal que a criança tinha no pátio de casa. Se era pato... a gente trabalhava o habitat, a alimentação... sempre partindo da vivência deles, nunca foi uma coisa de termo desconhecido, sempre dentro do mundo deles, do conhecimento deles. Depois quando eu cheguei na faculdade começaram a falar muito em Paulo Freire, em Gadotti... aqueles autores todos, mas eu me identifiquei mais com o Paulo Freire. Penso que ele foi um grande educador, mas eu me apaixonei pelo trabalho dele, até hoje eu compro os livros. (SONIA)

4.2 O exercício da função de Supervisão e direção

Considerando o constante estado de transformação da sociedade, a gestão escolar vivencia em seu contexto diário todos os reflexos dessas preocupações, carências e dificuldades. A possibilidade de alguém sem formação pedagógica exercer a função de supervisão ou direção foi comum durante um período. Porém nos anos 1970 era pré-requisito que o supervisor comprovasse o exercício de um período de atuação como professor.

Eu comecei a atuar na coordenação, eu tenho a impressão que em 1976 ou 1977. Como eu já estava envolvida com a supervisão eu fui fazer Pedagogia e Supervisão escolar na UFRGS. Eu comecei na supervisão em 1976 e fiquei até 1990. Naquela época tínhamos que comprovar um tempo mínimo como professora para poder entrar na supervisão, depois eu fiz especialização em supervisão também na FAPA. No início eu trabalhava de manhã e estudada à tarde, então a minha função era pela manhã, eu fazia a coordenação do turno da manhã. A minha função era ajudar as colegas, a facilitar o trabalho do ensino e da aprendizagem dos alunos. Era isso. Penso que ainda hoje um dos problemas da educação é a falta de supervisão. Supervisão com competência, com formação. (RITA)

A professora preocupada com sua formação esforçou-se para unir a teoria à sua prática, tentando materializar em seu trabalho a identidade construída durante o curso de especialização.

Foi na época da pós que eu concorri para eleição, logo após ter concluído.... isso foi bom pois meus professores me mostraram a postura que tinha que ter um gestor, um diretor de escola e aí percebi que me identificava muito com aquele perfil. Trabalhei quinze anos na Maringá, eu não estou bem lembrada, mas quando eu fui fazer a pós eu tinha me desligado da escola de lá. Por que ficava muito longe, era muito estudo, muita pesquisa, muitas leituras e eu fui para uma escola mais próxima da minha casa. Mas no ano que aconteceu a eleição, me convidaram... eu estava trabalhando no Lar de Joaquina suplementando. Então trabalhava aqui na suplementação mas era lotada no São Carlos. Então me ligaram de lá do Diácono (Maringá) para eu concorrer, eu nunca quis ser diretora. A minha paixão é a supervisão. Eu já estava na supervisão lá, e aí eu saí como eu te falei, para ficar mais perto de casa... porque lá é muito longe... mesmo de carro era muito difícil. Demorava bastante. Eu disse não, diretora não penso ser. Bom, mas eu aprendi que a gente nunca deve dizer nunca. (SONIA)

As reflexões acerca do trabalho docente centralizam algumas questões: que ser humano queremos formar? Que sociedade vai recebê-lo? Qual o propósito do trabalho que hoje realizo com os alunos? No exercício da função de gestor escolar essas questões potencializam-se no dia a dia. A práxis é diferente da aplicação de saberes teorizados, pois

Existe na práxis um por fazer, mas esse por fazer é específico: é precisamente o desenvolvimento da autonomia do outro ou dos outros (o que não é o caso das relações simplesmente pessoais como a amizade ou o amor, onde esta autonomia é reconhecida porém seu desenvolvimento não é colocado como um objetivo à parte, porque essas relações não têm finalidade exterior à própria relação). Poderíamos dizer que para a práxis a autonomia do outro ou dos outros é, ao mesmo tempo, o fim e o meio, a práxis é aquilo que visa o desenvolvimento da autonomia como fim e utiliza para este fim a autonomia como meio. [...] A práxis não pode ser reduzida a um esquema de fins e de meios. (CASTORIADIS, 1982, p. 94)

A práxis torna-se então, um refletir sobre si mesmo que inclui um refletir sobre as pessoas envolvidas nessa práxis, e tem por finalidade transformar a realidade. Porém não pode ser uma reflexão especulativa e sem conteúdo, pois na práxis também é essencial que o sujeito reflexivo também seja “transformado constantemente a partir dessa experiência que ele faz, mas que também o faz”. (CASTORIADIS, 1982, p.96)

Na escola a equipe gestora precisa trabalhar coletivamente, mas em alguns momentos cruciais a tomada de decisão por parte do gestor pode mudar os rumos da escola. No papel de supervisora a professor Rita teve vários desses momentos.

A dedicação com os alunos emociona e marca. E na supervisão também tive algumas coisas que marcaram. Nas reuniões de professores então tinha aquela função: o fulano está fraco, quem é que passou? E eu dizia vamos acabar com isso. Esse ano nós vamos nivelar todos os alunos. Aí a professora de 5ª série (português) eles não sabem... ah não sabem? Retoma os conteúdos. Retoma 2º ano, retoma 3º, retoma 4º, retoma 5º...mas Rita...Retoma. Essa escola, quando eu entrei, nós tínhamos reprovação em massa de alfabetização. Eram 13 turmas de primeiro ano na Vila Farrapos tínhamos 13 salas com primeiro ano. Apenas um primeiro ano “novo” e doze turmas de repetentes. Vamos lá, chamamos os pais, autorizamos. Nós fizemos uma loucura. Foi o que a gente fez. Resolvemos o problema de desnível na escola. *Então aí tu descobres que tem alguns professores que estão em desnível.* (RITA)

A crítica da professora Rita com relação à postura de alguns supervisores escolares é bastante pertinente. Acrescento que observei em minhas vivências nas escolas públicas que grande parte dos gestores escolares teoricamente exaltam a autonomia da escola, mas de fato estão subordinados ao projeto dos políticos em exercício. A cada novo governo, seja ele municipal, estadual ou federal as políticas públicas alteram-se ao sabor do momento. Cada governo quer deixar sua marca. Nos últimos anos pouco tem sido feito de perene para que ações governamentais transitórias tornem-se políticas permanentes para a educação brasileira.

O trabalho de supervisão, não deve, não deveria, mas ele está muito aglutinado com o projeto político da administração pública. Infelizmente a educação não deveria estar, como se diz, amalgamada com os projetos políticos dos prefeitos, governadores e presidentes. Deveria estar acima, deveria ser um compromisso para o povo, de cidadania para todo o povo brasileiro. Mas está... infelizmente. E aí então sempre tem alguém nos chamando para fazermos milagres. (RITA)

O planejamento constante e o acompanhamento do trabalho embasando-se na experiência e em autores que traziam suporte teórico para sua prática permearam o trabalho das colaboradoras desta pesquisa.

Nós nos identificávamos com os autores e fazíamos planos de trabalho: nessa semana como vai ser? Nesta quinzena como vamos atuar? E nós fazíamos planejamento e acompanhávamos. O professor desenvolveu, não desenvolveu, por que não desenvolveu? O que deu certo? O que não deu certo? Era essa a minha função. A supervisão era isso! Depois quando eu vou para Alvorada melhorou, ampliou mais. Aí nós já trabalhamos com o Ratz (Ensinar a pensar) Eu fui em 1980 para Alvorada. Mas lá na Vila Farrapos ainda eu já tinha “olhado“ a Carrer (

Terezinha) e aí nós líamos capítulo por capítulo. Líamos, sintetizávamos e planejávamos: como nós vamos fazer em sala de aula? Como é que nós vamos trabalhar no português, na matemática? E eu era uma pessoa que estava sempre em sala de aula, acompanhando. Acompanhando no intuito de auxiliar. (RITA)

[...] eu passava nas aulas, eu acompanhava o trabalho dos supervisores, eu acompanhava sempre as reuniões, eram reuniões pedagógicas e de estudo, eu estava junto. Eu dava opinião de como o supervisor tinha que agir por que eu fiz a supervisão escolar e orientação também... é o meu forte, eu sou apaixonada pela supervisão e a questão da aprendizagem ...penso que tudo passa pelo supervisor. Se o aluno está aprendendo, se o aluno não está, qual é o problema, quem vai fazer o trabalho junto com o professor... passa tudo pela supervisão ...então eu estava sempre circulando na escola. O lugar em que menos me encontravam era na minha sala. Era eu que dava o sinal também, eu ia para o pátio, cuidava do recreio.... Todos diziam: eu nunca vi uma diretora ir para o pátio, mas eu ia por que se desse algum problema eu já estava ali. (SONIA)

O trabalho burocrático indignava a supervisora Rita.

Eu fui uma supervisora assim: Eu nunca fiz organização de horários e nunca dei visto em caderno de chamada. Eu não consigo entender. E às vezes eu chego em escolas e está lá a supervisora com aquele monte de cadernos de chamada. Na época que eu era supervisora tinha uma auxiliar que fazia isso. Eu não ia fazer. Minha preocupação era pensarmos o processo de ensino. (RITA)

O descomprometimento de alguns gestores com o que se passa na comunidade que circunda a escola pode ser fator de alerta para algumas questões do dia a dia da educação. Destaco que esse aspecto fragiliza todos os microespaços dos sujeitos envolvidos na gestão escolar democrática e participativa nas escolas que atuam nas comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Então essas coisas que às vezes ouvimos hoje em dia de diretoras que dizem: aconteceu fora dos muros da escola, depois da saída, não tem fundamento. Aconteceu com o meu aluno, é meu aluno. Aconteceu com o pai do meu aluno, é o pai do meu aluno. Claro que nós tivemos muito sofrimento, mas também tive muitas coisas boas. Na época que trabalhei com os meninos no Pão dos Pobres quando acontecia um crime no final de semana, eu já ficava tensa, pensando: com quem foi? Que estava no meio? E aconteceram alguns crimes que tinham alunos nossos envolvidos. (RITA)

Tu trabalhaste na comunidade, então conheces um pouquinho. A minha dificuldade foi colocar horários para os pais. Eles tinham um mau hábito posso dizer que era de invadir a escola, eles entravam e eles iam a porta da sala de aula para falar com o professor e muitas vezes para desacatá-lo ou questionar por que ele passou tantos temas, por que estava pedindo dinheiro para folhas ou atividades. Nunca bati boca com os pais, mas eu tinha que me impor: aqui existe uma direção, aqui existe uma supervisão e tem a secretaria. Então comecei a orientar os guardas da escola para manterem os portões fechados. O aluno aqui ele tem segurança, o portão fica fechado. Os pais quando entravam os alunos eles iam todos na fila junto com os professores aí ficavam na porta e ficavam horas e horas conversando, então tu tinhas que chegar com jeitinho com muita diplomacia, tirar os pais, conversar... até que no final de cada ano a gente conseguia. Mas no ano seguinte era todo aquele bla bla de novo. Nas reuniões com os pais, nós dizíamos: a escola é dos filhos, é bom que os pais venham, mas os pais tem que vir quando é reunião para conversar. Por que todos os dias conversar na porta da sala de aula atrapalha. O aluno fica de briga enquanto o professor atende os pais na porta da sala...e tira a atenção...isso foi uma dificuldade. Ali é uma comunidade com muitas dificuldades, rola muita droga, muito álcool e às vezes os pais chegavam drogados querendo bater no professor...

chegavam alcoolizados de manhã. Oito horas, sete e meia da manhã, tu já sentia aquele bafo da bebida.... E muitos queriam conversar com a diretora. Então eu recebia mandava aguardar quando tinha alguma prioridade... (eles não gostavam). Mas em qualquer lugar é preciso saber esperar. Eu ia explicando e conversando... Mas nunca tive problemas assim... com pais, de me ameaçarem... nunca. Eu sempre trabalhei e lidava bem até com aqueles que às vezes, eu descobria que eles iam armados para a escola. Tentava socorrer quando chegava às vezes um baleado eu pedia dinheiro dos professores e chamava uma tele ou alguém para ir para o hospital. Nunca arranharam o meu carro. Do jeito que eu chegava eu saía, sozinha de noite, nunca eles fizeram nada. (SONIA)

O trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidades social envolve comprometimento com valores éticos e morais. O gestor precisa posicionar-se com firmeza, mas também demonstrar que respeita e aceita as pessoas da comunidade em suas limitações e falhas, tentando mostrar que existem outras possibilidades.

Então eu nunca me comprometi de passar o filho de ninguém...não. Eu dizia: quando eu sair eu saio daqui como eu entrei: de cabeça erguida. Nunca fiz conchavo com pai nem com professor. O que era pra ser era determinado doa a quem doer. Eu dizia ... a minha didática...que eu não estava ali para agradar e sim para trabalhar. Nada simpática a postura, mas alguém que quisesse levar vantagem já pensava duas vezes... não era possível trabalhar sem essa firmeza... nós somos profissionais. Eu acho que tu tens que ter certas posturas para tentar fazer um trabalho honesto e íntegro moralmente falando. (SONIA)

As decisões tomadas no coletivo precisam ser acompanhadas pela postura aberta ao diálogo e às críticas e pela presença constante da tolerância.

Eu sempre dizia: eu estou diretora... tinha decisões que eu tinha que tomar...então eu tomava. Mas geralmente as decisões eram tomadas nas reuniões, uma vez por mês, da equipe pedagógica, os supervisores, o orientador e o educador especial, eu e a minha vice. Então a gente determinava mais ou menos as normas, como fazer... tirávamos normas, levávamos para a apreciação do grupo dos professores, conselho escolar e CPM e aí eu fui crescendo e aprendendo na prática. No início eu padeci, eu tropeçava, me sentia muito insegura, os professores me enfrentavam... me desafiavam... e eu sou muito do horário eu sou de cumprir, eu sou muito "cricri", se tem horário tu tens que cumprir. E eu sempre me esforçava para dar o exemplo. Então eu era a primeira que chegava e a última que saía até a noite. No primeiro ano eu toquei sem folga, três turnos! Quase morri! Por algum tempo achavam que quando eu não estava na escola é que aconteciam as brigas e estando presente na escola eu ia para o pátio, cuidava do recreio. No segundo ano já fluiu melhor, eu já me senti mais segura, já aprendi a confiar nas pessoas, aprendi a ter aquele jogo de cintura, que tanto me falavam. E aí tu aprende, é no dia a dia a gente vai aprendendo e é errando também que a gente aprende. (SONIA)

As questões da administração escolar que envolvem o trabalho do gestor educacional também demandam diversas preocupações, destaca a professora Sonia. A descentralização da questão econômica da escola tem aspectos positivos, porém quantos gestores tiveram formação para dar conta desse ponto crucial? Atualmente isso melhorou um pouco, pois aconteceram alguns cursos de formação, mas ainda está consideravelmente aquém do aceitável. Coloco a seguinte questão: a formação foi inadequada ou os recursos permanecem totalmente insatisfatórios para a realidade precária da maioria das escolas públicas?

Minha vice tinha o perfil parecido com o meu. Eu não precisava dizer como vice faz isso faz aquilo, por que agora com essa função da gestão democrática que tu tens dinheiro... eu tinha que administrar e fazer reunião com o conselho escolar. Eram reuniões com o CPM. O dinheiro vinha no Banco do Brasil e eu tinha que ir lá tirar extrato, também na Caixa Federal. Então às vezes eu andava na rua fazendo serviço de banco e eu não ia para a escola. Ah isso me deixava mal porque eu achava que eu tinha que estar na escola o tempo todo e como eu não fiz, por exemplo, administração para fazer essas coisas de banco, de contabilidade tive que aprender. Logo resolvemos pagar uma contadora. Pagávamos do nosso bolso, minha vice e eu. Fizemos muitas coisas, melhorias para a escola, construímos o muro que não tinha, colocamos grade, portão. Dois portões, compramos a máquina de xérox, todos os quadros das salas... são nove salas de aula com quadros quadriculados. Então fizemos benfeitorias pintura interna e externa, ventilador de parede dos grandes em todas as salas de aula. Vidros sempre eram repostos. Terminávamos de pagar, quebravam três vidros por gosto atiravam pedra por gosto. Então tudo era dinheiro que eu tinha que tirar do trabalho. O muro foi a maior obra que eu considereei na minha gestão sabe. Acho que foi na segunda gestão, conseguimos parcerias e foi horrível depois para pagar o pedreiro. Era risoto todos os meses para pagar o pedreiro. (SONIA)

A professora Rita permaneceu envolvida com o trabalho em comunidades populares em situação de vulnerabilidade social até pouco tempo atrás. Em seu relato rememorei vários momentos de minha própria trajetória nos estágios e inserções nas escolas públicas.

Depois de me aposentar fui para a prefeitura, quando o Valdeci começou e fui para a assistência social. Uma das coisas que nós fazíamos ali era começar trabalhando com a família. E nós chegamos em um ponto em que toda a escola iniciava o ano trabalhando a família. Todos os professores da 5ª à 8ª, até o professor de inglês o assunto era a família. Nós trabalhávamos com a história deles. E assim nós conseguíamos resolver diversos problemas dos alunos. Fazíamos quase como uma psicanálise. Nós começávamos este trabalho em março e então resolvíamos diversos problemas que poderiam ser impeditivos de aprendizagem mais adiante. E outras coisas: eu vejo como tem dinheiro colocado fora. Tu vês quantos cursos, quantas campanhas de alfabetização que não deram certo! Santa Maria não poderia ter uma pessoa analfabeta. Tem coisas para serem realizadas. (RITA)

O trabalho pedagógico supera o assistencialismo. Difícil enumerar todos os fatores que afetam e prejudicam o trabalho docente, mas podemos citar alguns mais relevantes: o descaso da política vigente nos últimos anos para com a estrutura física e econômica de grande parte das escolas, a falta de fiscalização e acompanhamento qualitativo do trabalho realizado. Até o momento só é levado em conta o trabalho quantitativo, e a falta de profissionalismo de alguns professores é notável, mesmo concordando que o salário oferecido à categoria é uma falta de respeito por parte do Estado.

4.2.1 Perfil da comunidade

Atualmente para atender à diversidade, a comunidade escolar está se organizando, tentando estabelecer o diálogo como fundamento metodológico com as comunidades que circundam as escolas, principalmente as escolas públicas inseridas em comunidades populares

e em situação de vulnerabilidade social. Alguns professores que atuam nestas escolas desconhecem essa realidade. Existe uma multiplicidade de características e experiências, tais como as fases da vida, as condições de trabalho, identidade cultural, ética, religiosa e de gênero que se descaracterizam para submeter-se à cultura escolar. A ideia da divisão em classes sociais é uma construção a partir de sistemas simbólicos. Os detentores do poder legitimam as relações hierárquicas da sociedade, fazendo “crer” que elas são naturais. Para isso, podem usar desde dispositivos de proteção na forma de leis, até modernas maneiras de formar opinião que atenda aos seus interesses.

A vida familiar pode proporcionar, levando-se em conta os aspectos físicos e sociais, as condições necessárias ao desenvolvimento integral da criança; estas influências iniciais são as mais marcantes e duradouras na constituição da personalidade .

Os modelos de identificação, em um primeiro momento, encontram-se na família, para posteriormente, quando a criança chega à escola, se (inter) relacionarem com novos modelos, que passarão a fazer parte de alguns aspectos das significações dos alunos dentro e fora da escola.

Na escola da realidade brasileira temos o falso discurso da igualdade, isso é fantasioso. Terão mais oportunidades de sucesso na escola os alunos cuja cultura coincida com a “cultura escolar”. Pierre Bordieu (1982), sociólogo francês, fala sobre o papel da escola em reproduzir a cultura dominante

Numa formação social determinada, o TP (Trabalho Pedagógico) pelo qual se realiza a AP (Ação Pedagógica) tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros do grupo ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma de autodisciplina e autocensura (BORDIEU, 1982,p.52).

Os estudos de Bordieu mostram de forma muito relevante o papel da escola como mediadora entre o grupo social dominante e o desempenho dos alunos pobres. Nas relações sociais em que o vínculo é de domínio/submissão, os dominados, inconsciente e involuntariamente, assimilam os valores e a visão do mundo dos dominantes. Toda a maneira do dominado ver o mundo, suas concepções e valores são as mesmas do dominante. Os dominados passam a acreditar que esses valores e princípios são seus, mas a relação de domínio não é percebida como uma relação de força em que o mais forte impõe a regra e a norma ao mais fraco.

Nossa! Eu lembro que quando descobri que a escola está a serviço da classe dominante, quando descobri que há interesse que a escola pública seja uma reprodutora de fracassos... então eu já conheci Bourdieu. (RITA)

Sobre a alienação social, e o simbolismo da instituição Castoriadis (1982, p.159) explicita:

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade.

No ambiente escolar essas significações são operantes, ora de forma implícita, ora de forma explícita; quando se usa o discurso da autonomia do sujeito, mas procura-se moldar o aluno ao que a sociedade espera dele. A autonomia pode ocorrer em parte no plano individual, mas só é verdadeira quando alcançada no plano coletivo. Pois se a autonomia não existir para todos de que servirá para o plano individual num contexto social repleto de privações e dominações materializadas nas organizações escolares, nas comunidades e na sociedade?

Os nossos alunos eram os alunos que moravam à beira da Freeway ali na entrada onde hoje estão construindo o Olímpico tinha um aglomerado de vilas chamado de Areinha. Era um horror! Aquelas crianças passavam a noite em cima dos telhados, os pais bêbados, tiroteio... aquela coisa triste... e de dia escola. Eu descia ali naquela entrada, atravessava a faixa e seguia por um caminho e já ia acordando as crianças para irem para a escola. Tinha umas crianças que eu atendia ali. E eles chegavam na escola e nós dávamos café. A diretora liberou os alimentos, naquele tempo tinha mais facilidade e lá por 8 e meia, antes da nove horas eles tomavam café. Por que eu ainda penso que criança de periferia precisa comer quando entra na escola. Como uma criança vai aprender com fome? (RITA)

O trabalho em uma escola pública de periferia é uma coisa, em uma escola mais de centro é outra coisa. E a minha experiência de Pão dos Pobres foi outra. Porque? Era uma escola pertencente a uma instituição, aos Servos da Caridade, os professores eram cedidos pelo governo do município, mas a escola tinha uma filosofia bem definida. [...] Nós tínhamos 200 crianças que almoçavam, que passavam o dia. Tinham aula, almoçavam e depois iam para o apoio socioeducativo, ou iam para as oficinas e ali nós tínhamos um trabalho que os professores faziam de coração. O Carisma Guanelliano, ali éramos todos nós. Ninguém destoava, todos pegávamos juntos no trabalho. Eu comeci ali um trabalho com filhos de presidiários. Basicamente nós tínhamos 50 filhos de presidiários [...] Às vezes as crianças chegavam correndo e pedindo ajuda: professora, padre, pelo amor de Deus! Vá lá em casa que o pai está matando a mãe! O padre pegava a Kombi e nós íamos lá na Arco Íris, e lá no final da Oliveira. Hoje eu teria medo de fazer isso. Mas nós tínhamos legitimidade para fazer isso. Era uma escola que estava junto com a comunidade. Era um referencial. Nós tínhamos um Conselho, uma reunião que nós fazíamos depois do almoço no refeitório e depois, com o apoio de uma psicóloga íamos aos alojamentos e fazíamos uma pequena reunião. E nós preparávamos os meninos que moravam ali durante a semana para irem para casa. O final de semana era muito duro, era muita droga, muita bebida, maus pratos. Os pais batiam muito, os maiores às vezes se revoltavam, entravam em luta corporal com os pais. Eram muitas histórias de vida, inclusive muitas tragédias. Diante de tantas tragédias eu penso o quanto existem falhas. Penso que tem que ser uma união: tem que ser a religião, a educação, a assistente social, a saúde também. E não é uma coisa a curto prazo, nem a médio prazo. Eu penso em fazer um estudo lá do Pão dos Pobres. Lá, os padrinhos da Alemanha mandavam um recurso, que era mensal mas que chegava de três em três meses, para 200 crianças. Seria interessante ver onde eles estão hoje. O que se conseguiu mudar. Por que aqui no Brasil, coloca-se muito dinheiro fora e não consegue transformar, por que todas as políticas são “capengas”. E mesmo que

algumas pessoas das comunidades não se ajudem poderia ser feito um trabalho de maior conscientização. (RITA)

A sociedade de consumo produziu o homem despersonalizado e manipulável. A falta de decisão pessoal e a incapacidade de assumir responsabilidades é um dos problemas educativos mais sérios da civilização moderna. Considerando a escola como elo de transformação salienta-se a importância da organização escolar no cotidiano pedagógico, sendo a conscientização transformadora um dos aspectos mais relevantes no trabalho da escola cidadã.

Muitas vezes eu chorava por causa dos alunos. Era um aluno que vem nos contar que não tinha o que comer em casa. Que a mãe tinha morrido que e não sabia o que fazer. Eles sempre me procuravam e eu sempre tentava fazer também o papel da orientação. Conversava, conversava com as mães, acalmava. Tu tens que saber ouvir. Às vezes as mães chegavam e choravam, choravam e diziam que não tinham como resolver o problema dos filhos que não tinham o que fazer... eram mulheres que eram espancadas, que pediam que eu ligasse pra Delegacia da Mulher. Então tu acaba te envolvendo em situações que eu nunca pensei que o ser diretora não é só tu ficar dentro de uma escola e o resto no oba oba... não. A gente acaba se envolvendo é dentro e é fora da escola. (SONIA)

O professor é uma referência, um modelo, principalmente para os adolescentes. O trabalho em escolas inseridas em comunidades populares expostas e vulneráveis deve ser feito com muita atenção aos pequenos detalhes. O jovem presta atenção aos modelos sociais e busca espelhar-se neles. Considerando-se que o hábito de fumar é frequente na população, esse é um dos modelos que os jovens assimilam. A mídia associa o cigarro com imagens de pessoas bem-sucedidas, isso é uma constante nos meios de comunicação. Esse tipo de propaganda é um dos principais fatores que estimulam o uso do cigarro. Crianças e adolescentes convivem diariamente com imagens de adultos fumantes, tanto na família quanto na escola. O professor que fuma no corredor da escola no intervalo da aula, precisa rever essa postura, pois é também um modelo para os alunos. Em sua gestão a professora Sonia atuou no sentido de coibir esse tipo de atitude.

Precisei também trabalhar a minha equipe diretiva, os professores tinham o hábito até de fumarem dentro da escola e a primeira coisa quando eu assumi eu digo cigarro não. Nem no banheiro. Por que ninguém é obrigado a chegar no banheiro e sentir o cheiro de cigarro. E agente tem que dar exemplo. O aluno da EJA fumava no pátio. Mas aí o professor saía lá pra fora do portão para fumar. Isso foi uma briga. Que depois virou uma conquista. (SONIA)

Infelizmente em algumas situações, os problemas eram bem maiores, a dor de saber sobre a droga já atuando entre os alunos não impediu a professora Sonia de tentar ajudar.

E aí as mães vinham e conversavam e as alunas às vezes usando drogas... O que mais me emocionou, eu ajudei uma menina que ela era usuária de drogas. Ajudei a

sair no caso. Quando ela me contou, eu desabei. Não na frente da aluna, mas depois. Procurei ter forças, conversei com ela, levava nas reuniões do SUS. Assistia reuniões sobre AIDS. Que coisa horrível aquilo, meu Deus. Eu acho que se existe um submundo, eu cheguei ali junto com ela...sabe, aquelas pessoas horrivelmente doentes portadoras do HIV, e nós assistindo as palestras, por que ela tinha compartilhado a seringa... Eu ia com ela para fazer exame, coloquei ela pra fazer o curso do menor aprendiz, tirei ela um pouco daquele mundo. Aí ela terminou o oitavo ano ali na escola e depois ela foi para o Padre Caetano. Aí eu fui lá, me responsabilizei pela matrícula dela. (SONIA)

4.2.2 A proximidade com os alunos

Uma grande tarefa é colocada na pessoa do professor como “salvador” que transformará em um ser crítico e pensante aquele aluno já impregnado pelo consumismo da sociedade e muitas vezes revoltado, por não ser “igual” aos outros e não “ter” o que os outros têm. Espera-se então, que a escola se dê conta de que sua tarefa é maior do que “reunir amigos para fazer de conta que aprendem”, pois em diversas falas de alunos existem declarações de que a escola é o lugar de encontrar os amigos e de fazer bagunça para que os adultos percebam suas vontades.

Nessa questão, se encontram na prática pedagógica algumas possibilidades de aproximação com os alunos, em sua maioria oriundos de comunidades populares, vivenciando a afetuosidade no ambiente escolar sem deixar de trabalhar os limites e a sistematização dos conteúdos de forma mais significativa para os alunos.

Eles precisam de limites, mas eles precisam de toda essa atenção também. É, o lado afetivo e o lado emocional deles também deixa a desejar, eles não têm ... mães que largam os filhos de qualquer jeito. E aí a gente chega na escola e eles te abraçam, te beijam ou fazem um gesto de agressão mas é para chamar a tua atenção, não é que eles queiram te agredir... a gente era mãe, era tia, era avó, era psicóloga. Cansei de colocar criança que se machucou no carro e sair em busca de socorro. E tinha que pegar o pai. Daí esperava ser atendida, voltava lá na vila de novo...mas como a gente vai deixar... dar dinheiro que às vezes a gente nem sabe, às vezes pegar um ônibus, então essas coisas tu acaba, tu entra na vida da comunidade, por que isso também é o trabalho social. E eu também fui eleita por uma comunidade, não só pelo grupo de professores, também pelos pais e alunos então eu vou tentar fazer o melhor.(SONIA)

(...) As minhas aulas... as paredes eram lotadas de cartazes, a gente trabalhava pelas regiões. Eu levava fotografias, eu juntava muito material, eu pesquisava muito. Para as crianças visualizarem, eu sempre tive isso. Nós tínhamos, todas nós tínhamos... era a nossa formação. Então o meu perfil, eu estava preparada para trabalhar uma quarta série, pelo meu jeito... mas eu precisava alfabetizar...foi muito sofrimento. Naquela época tinha uma professora que me ajudou muito. De me acalmar, de me orientar. Os professores tinham muita experiência, eles não eram só teóricos. Eles também tinham experiência de sala de aula. Naquela vivência isso ajudava bastante. Quando acontecia algum acidente com algum aluno eu ia na casa levar o material, dava aula, a mãe do aluno trazia o caderno para correção dos temas, eu enviava temas novos, então existia uma preocupação intensa com os alunos, sempre achando que todos tinham o direito e tinham condições de aprender. Tem umas coisas boas que me aconteceram... tanto como professora quanto como supervisora escolar. Mas mesmo assim eu acho que a emoção de uma criança lendo, é a maior, a

mais marcante. Eu acho que ainda a emoção de desvendar o mundo da leitura para mim ainda é a maior... (RITA)

Ao ouvir os relatos das duas professoras que colaboraram nesta pesquisa, muitas inquietações mexem com minhas memórias. É fato que as tecnologias, principalmente as mídias de comunicação transformaram em uma velocidade jamais pensada a forma das pessoas se comunicarem, se relacionarem e aprenderem, mas mesmo com todo esse avanço as dificuldades pedagógicas das crianças de hoje parecem muito similares aos relatos de como as crianças chegavam à escola há alguns anos.

Na alfabetização, eu praticamente trabalhei mais com crianças de classes populares, mas naquela época os nossos alunos não tinham acesso à educação infantil. Era o jardim de infância, depois foram chamando de pré-escola. Eu comecei a lecionar em 67, mas fiquei muito tempo com classes de primeiro ano alfabetizando. Eu só peguei crianças com jardim em 1991, em 1992 aqui no Bilac. Eu sempre trabalhei com crianças que não tinham o jardim. E achávamos já naquela época que tinha que ter o período preparatório. Bem aquela coisa tecnicista... que logo, logo a gente vai trabalhando e vendo que aquilo não funciona, mas tinha muitas coisas que eu passava para as crianças, que eu costumava trabalhar... no mês de março eu pegava a turma de primeiro ano e centrava na preparação para a alfabetização: atenção, sequência e interpretação de histórias e dramatização, canto...A partir de 1986, com o GEEMPA, acabamos descobrindo que não precisa tudo isso. (RITA)

Um professor pode marcar profundamente um aluno. Feliz daquele que marca positivamente. O contrário pode causar graves danos.

Uma experiência que tive, que não tem muita explicação mas que comprova como um professor marca um aluno: eu cheguei aqui e eu tinha aquela turma nova e na turma nova um aluno repetente. Nas crianças de classe média, média alta que nós vemos o problema da repetência. Por que se tu vai lá para a vila, passa “batido”, os pais não estão ali, não estão discutindo com a gente, não estão reclamando e a gente não vê. Mas aqui, no centro a gente vê. Eu estava com 40 horas, mas tínhamos 20 horas com os alunos. Então decidi dar aulas de reforço em algumas manhãs. Comecei na terça e logo já incluí também a quinta-feira. Então este meu aluno repetente da sala começou a participar do reforço. Enquanto os outros rapidamente seguiam adiante, ele permanecia. Mas eu observava que embora tivesse algumas dificuldades ele entendia tudo que eu explicava. Como não conseguia ler? Então tive a ideia de pedir o caderno do ano anterior. Ele levou dois ou três cadernos perfeitos. Então V: va, vê, vi, vó ,Ivo viu a uva, e fui adiante, lá lê, li, ló lu... e o menino lendo tudo até que no final ele disse: agora chega professora, me dá as tuas folhinhas que eu não quero ler mais isso. Hoje em dia sei que esse menino tem duas faculdades. Ele tinha aquele trauma. A professora do ano anterior fazia questão de me dizer: na minha sala eu posso ouvir o barulho de um mosquito! Então imagina... como é que vai haver aprendizagem no silêncio. (RITA)

4.2.3 O trabalho com os professores

O educador que consegue parar e olhar para cada aluno com um olhar desprovido de preconceitos e teorias pedagógicas absorvidas em sua trajetória, vendo apenas o ser único diante de si, que aguarda o seu exemplo e o seu ensinar a conhecer, consegue sentir em sua

plenitude a razão de ser do trabalho docente. Sua prática pedagógica é intencional e deseja resgatar a autoestima dos alunos. Agindo assim estabelece laços que dificilmente se quebrarão. Poderá atuar em suas vidas como vivo exemplo e pessoa participante de seu crescimento.

O professor precisa desvendar alguns anseios, sonhos e aspirações de seus alunos, precisa saber o que mais os estimula no ambiente escolar. Não é tarefa fácil, mas não é impossível.

O que parece estar em jogo é a própria concepção de escola, dialetizada por conflitos de imaginários que lutam de várias formas entre conceitos considerados ultrapassados, como por exemplo, o de *educare* (latim) significando fornecer, trazer, dar, tendo como objetivo um ensino passivo para alunos imóveis, e transitam, num terreno movediço, por outro sentido de educação como *educere* (latim), que quer dizer conduzir alguém para fora de si mesmo, mais livre, criativo e inventivo. (FERREIRA, 1994, p. 11)

O professor pesquisador é um sujeito curioso, que busca e assimila o saber de forma crítica, não ingênua; orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua comunidade, seu meio social.

Na realidade o que eu pensava e ainda penso é que o professor em sala de aula deve ser um investigador, um pesquisador. E todo o tempo que tu estás trabalhando tu tens que acompanhar como está se dando a construção do conhecimento lá na cabeça do aluno. Como é que ele está raciocinando, que hipóteses ele está formulando e tu tens que derrubar as hipóteses dele colocando em conflito. Às vezes tu tens que deixar o aluno sem chão para fazer ele raciocinar. Vai lá, vai pensar, quem sabe o colega te ajuda? (RITA)

Torna-se difícil pensar a escola alheia à realidade social pois

[...] Nas fissuras deixadas na sociedade pelas profundas contradições de um sistema totalmente alienante e desumano entram os germens da renovação. Os educadores se organizam, lutam pelos seus direitos e refletem sobre suas práxis. Através desta ação-reflexão há um amadurecimento e surgem, então propostas alternativas, baseadas principalmente nas ideias de Paulo Freire (PELLANDA, 1986, p. 98)

A primeira condição para que um “ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de refletir e agir” (FREIRE, 1979, p. 16). Não se pode considerar a educação como compromisso autêntico se ao olhar a realidade o professor a vê fragmentada. Ao ser vista como totalidade, sua ação incidirá sobre a totalidade.

No auge da ditadura nem se usava Paulo Freire. Eu mesma na UFRGS nunca estudei Paulo Freire. Eu fui ver Paulo Freire, na especialização. Eu conhecia Paulo Freire por que minhas colegas na Vila Farrapos eram alunas na PUC e elas trabalhavam com ele e eu lia todos os trabalhos delas, e fazia todos os trabalhos com elas. Eu ia lendo, ia me apaixonando e ia comprando os livros. Mas nós lá trabalhávamos com o “Ensinar a pensar” da Terezinha Carrer, tinha “Uma escola para o povo”... nós fomos pesquisando e depois sempre levando material e formando grupos de estudos divididos por áreas. Então os professores tinham o seu horário, chegavam ali, sentavam, tinham os livros que estudavam, debatiam. Eu participava, eu trabalhava

um pouco também com Ratz. Depois da ditadura a gente trabalha bastante com Paulo Freire, mas antes não. Foi um período de muito estudo, de muita profundidade. Em muitas escolas de periferia eles colocavam muitos professores inexperientes. Então os próprios professores algumas vezes me chamavam. Professora Rita vem ver...o professor está lhe chamando. Mas o professor está lá vibrando! Hei olha só o que eu fiz! Nós vibrávamos junto. Foi um período de muita felicidade. De muita alegria. Eu poderia morrer de satisfação pelo trabalho. E eu sempre tive sorte de encontrar um grupo “maluco” assim também, engajado onde todo mundo pega junto. Eu lembro de uma professora de matemática que junto com a professora de artes fez uns cubos com os alunos, milhares de cubos. E ali ela ensinou a raiz quadrada. E outra coisa... eu trabalhei sempre muito referenciada no Piaget, depois na Emília Ferreiro. Depois no GEEMPA. Que uma colega foi fazer o GEEMPA, que na época era uma oportunidade de aprendizado. Mesmo não indo fazer o curso, eu estudava em casa pois as colegas que fizeram compartilhavam seu material. Onde eu fui os meus grupos sempre foram de muito estudo. (RITA)

Refletir sobre a educação é refletir sobre o próprio homem como ser humano inacabado. Sobre isso Paulo Freire (1979, p. 27) diz

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da Educação.

Alunos com Necessidades Especiais também tiveram seu espaço na vida e na sala de aula da professora Rita mesmo em um tempo em que não existia lei específica para lhes assegurar esse direito.

Nosso grupo de professores lia muito. Pesquisas sobre a expectativa do professor em relação à criança, que ainda hoje a gente pode levar em conta, era uma coisa que nós trabalhávamos. Eu não peguei aquela reforma, aquela mudança da inclusão, apesar de sempre trabalhar com a inclusão, por que eu tinha a minha amiga que eu chamava de comadre e ela trabalhava com crianças com necessidades especiais e ela alfabetizava. Ela trabalhava com o método da abelhinha. E eu usava algumas coisas do método da abelhinha com as minhas turmas. E nós conversávamos e os alunos saíam da classe especial e iam para minha sala para irem se adaptando aos poucos. Na UFRGS eu havia feito psicomotricidade, como cadeira eletiva e isso me ajudou muito com as crianças da classe especial no período de adaptação na minha sala de alfabetização. (RITA)

Quando eu vim aqui para o Bilac tive a oportunidade de conversar com as professoras, mas aqui no Bilac era diferente. Quem tinha autonomia na sala de aula, quem mandava e desmandava era a professora. A professora que dizia o que podia e o que não podia. Então fui conversar com a professora, com a coordenadora da classe especial sobre alunos da classe especial que pudessem se adaptar em minha turma. Ela nunca tinha ouvido falar nisso, mas nós éramos acostumadas a fazer isso lá em Porto Alegre, lá em Alvorada nós fazíamos isso... começando com 1 hora no primeiro dia e aumentando gradativamente. O que eu observava nos alunos da classe especial é que eles tinham dificuldades de se adaptarem no grupo maior, crianças mais turbulentas, mas fazendo essa adaptação aos poucos... (RITA)

O papel da escola de formar e constituir seres humanos e não apenas alunos preparados para o mercado de trabalho torna-se cada vez mais urgente.

Uma das grandes contribuições, mas não a única, do nosso olhar de educadores sobre os processos de trabalho, os movimentos sociais e a dinâmica cultural foi

revelar-nos essas realidades como educativas. Fomos entendendo a moderna teoria da educação como processo de produção e não inculcação, nem de mera transmissão de conteúdos e competências. Fomos aprendendo que esse processo educativo não acontece descolado da construção da cidade, da cultura, das identidades, do trabalho, dos tempos e espaços de socialização. (ARROYO & FRIGOTTO, 2011, p. 144)

Entre as dificuldades enfrentadas como educadoras em sala de aula e no período do exercício da função de direção ou supervisão as professoras Sonia e Rita lembram algumas divergências e algumas decepções com os próprios colegas de profissão.

Várias dificuldades por exemplo, uma delas era aquele professor que... O professor que trabalha na escola pública ele é diferente do da escola particular. Mas eu tenho professores que trabalham nos dois e são maravilhosos. Depende de cada um, da consciência. Eu tinha professores que passavam de atestado. Aconteceu várias vezes de ficarem quatro turmas sem professor. Eu não ia deixar os alunos sem atividades ou liberar mais cedo, sempre fui contra. O pai colocou o filho na escola e se o professor não veio o problema é nosso. Nós é que vamos ter que resolver. Então essa falta de comprometimento, de postura perante o aluno, tanto é que os alunos diziam: de novo? Então isso causava um estresse por que é muita coisa pra administrar. Administrar uma escola não é nada fácil. Considero um desafio que cada educador, teria que passar por todos os segmentos, por que tu aprendes. Tu tens um outro olhar. Hoje eu sou uma professora, estou lá dando aula. Hoje eu sou supervisora ou estou supervisora, hoje eu estou diretora. Então teu olhar muda.. Eu sempre dizia: eu estou diretora, mas eu sou educadora sempre. (SONIA)

Penso que um dos problemas está na formação dentro das universidades. Pois os professores estão dando aulas sem viver a experiência da alfabetização de crianças. O professor tem obrigação de saber por que ele está pedindo determinada atividade, o que ele quer que o aluno apreenda. Senão fica uma repetição dos manuais. Aqui no Bilac também fizemos um grupo de estudos., onde todos os professores participavam de acordo com seus horários e ali nós fomos estudando Constance Kami e outros autores. E procurávamos aplicar nas aulas. Fazendo sempre o acompanhamento. Eu sempre senti essa necessidade do estudo e professores de outras escolas da cidade começaram a participar do nosso grupo de estudos. E de repente chegou alguém da Vice-Direção da escola e disse que o grupo não poderia existir mais. Por que faltou sala e eles iriam utilizar aquela sala. Sabes o que é uma direção não saber o que está acontecendo na escola? O tempo foi passando, até que eu peguei ojeriza de professor. Eu também tive a minha fase de não aguentar mais professor. E quando foi? Foi mais para o final da carreira, quando eu venho para cá (Santa Maria) e eu jamais pensei... Mas foi em outro período também. Eu queria sala de aula. Na época do governador Collares aquele encanto que eu tinha quebrou. Aqui no Bilac os pais de meus alunos eram professores da Universidade. Então eu tinha que sentar com os pais e expor minha forma de trabalhar. E este foi um ponto maravilhoso por que os pais começam a acompanhar a minha metodologia de trabalho. E as crianças são diferentes, estas já tiveram jardim de infância. Que também não é muito diferente daqueles que não tiveram. Por que eu entendo que a educação infantil era para desenvolver as estruturas do pensamento operatório concreto. E o que eu vejo quando pego o primeiro ano? O nível de pensamento deles é o mesmo da periferia. Por que a estrutura mental deles não tinha sido trabalhada. E eu penso que ainda continua sem ser trabalhada. (RITA)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que este trabalho é, por ora, o fechamento de uma etapa, principalmente quando penso em tudo que a Educação representa. Por esse motivo, falo de minhas reflexões até o momento, mas destacando que essas reflexões não envolvem apenas subjetividades. Relembro das falas das professoras e de como seus relatos eram parecidos com minhas vivências em escolas públicas nos últimos três anos.

Rememoro também todas as dificuldades e avanços no decorrer da pesquisa que certamente foram um enorme aprendizado. Revivo a parceria de meu orientador, pois orientação não precisa ser com hora marcada, com tempo determinado. Cada evento que participamos, cada viagem de estudos e cada encontro do Grupo de Estudos sobre Educação e Memória (CLIO/UFSM), nosso Povo de Clio, foram momentos de orientação. Por isso afirmo que revivo, pois penso que só conseguimos reviver o que foi marcante e significativo.

Na verdade essa é uma reflexão que não tem fim. A história nos mostra que o tempo não pára, que tudo se modifica o tempo todo e cada vez numa velocidade maior. Só a história da educação que parece caminhar a passos muito lentos. Falamos o tempo todo no papel social da educação, mas o que de fato estamos fazendo pela educação? Continuamos com a mesma educação bancária já decantada por autores renomados. E os professores continuam reproduzindo essa educação e falando o tempo todo em inovação. Considero que inovar é fazer algo que ninguém se atreveu a fazer. Não consigo ver inovação na montanha de teorias aplicadas na escola. E o pior de tudo: não vejo resultados significativos, resultados que realmente deem uma esperança de renovação.

Diante das narrativas das professoras, as quais colaboraram, emprestando suas memórias para este trabalho vejo faces da realidade da educação brasileira. As grandes dificuldades econômicas e sociais em que vivem a maior parte das escolas públicas. É doloroso falar das escolas em situação de vulnerabilidade social, mas é a realidade que se apresenta e concluo que isso não é recente. Já vem de longa data. Penso que é preciso deixarmos de lado o discurso de que isso é consequência de nossa história de subordinação. Se os professores e gestores da escola pública permanecerem repetindo o trabalho que era feito na escola do tempo do Brasil colônia certamente tudo continuará como está.

Também não cabe mais questionar a qualificação dos docentes e colocar esse fator como causa única da desqualificação existente no ensino público. É preciso levar em conta, as precárias condições em que os professores desempenham seu trabalho e a crescente inadequação de suas práticas pedagógicas visivelmente aquém das necessidades sociais das

comunidades atendidas pelas escolas públicas, observando-se que a própria sociedade está despreparada para a diversidade de situações conflituosas que se apresentam diariamente.

As professoras colaboradoras são pessoas reconhecidas nas escolas que trabalharam. Constatei isso na fase exploratória do trabalho. Antes de procurá-las pessoalmente, procurei ouvir outras pessoas que conviveram com elas no ambiente profissional.

Desejei entrevistá-las pois reconheci nelas a possibilidade de compreender um pouco melhor o perfil de professoras que trabalham em comunidades em situação de vulnerabilidade social. E considero que somente professores apaixonados pelo que fazem, engajados, decididos, sensíveis e humanos poderão fazer diferença. Não vamos fantasiar que uma professora, uma supervisora ou uma diretora individualmente possa realizar as demandas e exigências do desenvolvimento de espaços pedagógico que irão reagir à realidade estagnada do contexto escolar. Sei que existem riscos no trabalho com comunidades em situação de vulnerabilidade social, mas se nada for feito urgentemente o caos total já circunda toda a sociedade. As mazelas sociais não estão somente nas escolas de periferia.

Penso que a escola não pode furtar-se à responsabilidade de organizar suas atividades e reorganizar sua estrutura administrativa mas sem a valorização dos fins sociais a que a educação se destina dificilmente haverá avanços. O fortalecimento da gestão da escola de forma realmente democrática que envolva os diferentes grupos e pessoas do cotidiano escolar oportunizando reconhecerem-se como parte integrante daquele espaço possibilitará melhorias no trabalho dos professores, e conseqüentemente, no prazer dos alunos em estudar.

Na escola, o professor na sala de aula precisa encontrar uma forma criativa de ser mais atrativo do que a mídia, que já há algum tempo é quem informa as crianças brasileiras.

É antigo o discurso do Estado de abertura para o diálogo democrático com os grupos representativos da sociedade, onde a escola ocupa papel de formação de cidadãos. O que temos visto na história do Brasil é que o povo é ouvido, porém os governos elaboram de acordo com os seus interesses os documentos finais excluindo reivindicações claras e objetivas que trariam avanços para a educação brasileira. Esses documentos são elaborados a partir de diálogos de grupos representativos da sociedade, portanto são a “voz do povo”. Nesse panorama é difícil acreditar que o povo brasileiro tenha algum dia sido realmente ouvido.

Penso que não haveria a necessidade de tantas alterações nas políticas compensatórias se a Constituição Federal fosse respeitada. A teoria do Estado sempre foi perfeita. O discurso sempre foi maravilhoso. Acorda os sonhos das pessoas que têm sede de justiça, igualdade de

direitos entre todos os cidadãos. Mas focalizar políticas inclusivas em determinados pontos retoma as questões da igualdade e também da diferença.

Refletindo criticamente, penso que os professores, supervisores e diretores têm bastante dificuldade de falar com os alunos sobre dignidade, justiça, honra e caráter pois o que se vê no país nos mais altos escalões, que deveriam dar o exemplo, não serve de modelo para nenhuma criança.

Concluo reflexivamente que enquanto as comunidades em situação de vulnerabilidade social permanecerem excluídas e desrespeitadas nenhum projeto educacional alcançará êxito. A questão não é apenas financeira. O reconhecimento das diferenças sociais e o respeito e aceitação dessas diferenças é que tornará viáveis os encaminhamentos que a escola deseja alcançar. Os discursos acabam tornando-se vazios pois não trazem soluções efetivas para os problemas atuais da educação e acaba persistindo a reprodução de sistemas sociais caóticos que se repetem em ciclos. O diálogo está aberto, as possibilidades são inúmeras, mas é necessário empenho para que ações de solidariedade e respeito aos direitos inalienáveis de todo cidadão sejam visíveis e concretas estando ao alcance de todos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Josiane Carolina Soares R. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010):** o fortalecimento da gestão gerencial. 2010. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ALVES, Rubem. **Conversas com que gosta de ensinar.** São Paulo, Cortez, 5ª ed., 1983.
- ARROYO, Miguel G. - **Ofício de Mestre:** Imagens e autoimagens - Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.
- BAUER, Carlos. **Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar.** São Paulo: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2005.
- BOLLMANN, Maria da Graça. **Reverendo o Plano Nacional de Educação:** proposta da sociedade brasileira. Revista Educação e Sociedade, Campinas v.31, n112, p. 657-676, jul-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BORDIEU, Pierre & PASSERON, Claude. **A reprodução.** 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Lei 9394 – LDB** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Congresso Nacional.
- _____. Lei 10.172/01 de 09.01.01 **Plano Nacional de Educação.** Disponível em www.planalto.gov.br/legislacao/leis
- CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade.** Tradução de Guy Reynaud, revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** questões estruturais e conjunturais de uma política. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n.112, p.677-705, jul- set.2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- FERREIRA, Nilda Tevês; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Imaginário Social:** revendo a escola. Em Aberto, Brasília ano 14, n.61, Jan/mar.1994.
- FREIRE, Paulo . **Educação e mudança.** Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 10 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Estudos Culturais em Educação)
- KATZMAN, Rubem. **Notas sobre la medicion de la vulnerabilidade social.** Disponível em <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>. Acesso em 09.12.2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Lembranças de velhas colônias italianas: trabalho, família e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n.2, p.21-28, jul./dez.1990.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e Estilos de pesquisa na história oral contemporânea. IN: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaina. **Usos & abusos da História Oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. P.15-25.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**.- São Paulo:Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão- Vol. I.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica .-14 ed.-São Paulo: Cortez, 2006.

PELLANDA, Nize M Campos. **Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989)**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1989.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 11.695/01**. Altera a Lei 10.576/95. Disponível em <[http://www.educacao.rs.gov.br/Portal SE/html/Eleicoes_Direitos_Principal.html](http://www.educacao.rs.gov.br/Portal_SE/html/Eleicoes_Direitos_Principal.html)> Acesso em: setembro/2011.

SANDER, Benno. Consenso e conflito: Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação. São Paulo: Pioneira: Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANTA MARIA - Câmara Municipal de Vereadores. Lei Orgânica do Município de Santa Maria, Rio Grande do Sul: de 03.04.1990. Santa Maria-2. ed.: Editora Pallotti, 1997 .

SHIROMA, Eneida Oto- **Política educacional**/ Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista- Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado- História Oral**- Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. **In: As dimensões do Projeto Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2007.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS- GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Roteiro da Entrevista

Trajetória de formação

- Qual é sua formação e em qual Instituição fez a graduação?

Motivações quanto à escolha da profissão

- O que ou quem exerceu maior influência na escolha de sua formação?
- Na época de sua formação docente qual era a postura exigida do professor?
- O que a senhora lembra de mais marcante em seus professores?
- Qual o seu perfil no exercício da profissão de professora?

Período de exercício da função de Direção ou Supervisão

- Quando e de que forma aconteceu?
- Qual o perfil da comunidade em que a escola que dirigiu/supervisionou estava inserida?
- Com relação às políticas públicas da época, quais foram suas maiores dificuldades?
- Como tratava os conflitos escolares mais sérios?
- Qual foi sua maior dificuldade com os colegas professores no exercício da função de direção?
- E qual foi a maior emoção?
- Qual a sensação mais forte quando deixou o cargo de direção/ supervisão?