



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Souza de Carvalho, Eliane; Cardoso Vieira de Oliveira, Lindamir
Gestão do processo de reorientação curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados
(2001 a 2008)

EccoS Revista Científica, núm. 40, mayo-agosto, 2016, pp. 49-65
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71548306004>

- ▶ [Como citar este artigo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Mais artigos](#)
- ▶ [Home da revista no Redalyc](#)



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

GESTÃO DO PROCESSO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS (2001 A 2008)

**ADMINISTRATION OF THE CURRICULAR REORIENTATION
IN THE MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM OF DOURADOS
(MS) (2001 TO 2008)**

Eliane Souza de Carvalho

Mestre em Educação. Editora na Universidade Estadual
de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS – Brasil
elianesouzadecarvalho@gmail.com

Lindamir Cardoso Vieira de Oliveira

Doutora em Educação. Professora aposentada na Universidade
Federal da Grande Dourados, Dourados, MS – Brasil
lindamiroliveira@uol.com.br

Resumo: Esse artigo apresenta a gestão da reorientação curricular ocorrida no município de Dourados (MS) no período de 2001 a 2008, procurando descrever a proposta oficial do processo de reorientação curricular e identificar os entraves e facilitadores na materialização da gestão. A investigação foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, por meio de observação, pesquisa bibliográfica, um corpus documental e entrevistas com diretores, coordenadores e professores de quatro escolas que vivenciaram o processo. Os resultados evidenciaram que não houve uma participação efetiva nos momentos de concepção nem na definição das estratégias de implementação e/ou avaliação da proposta. No que diz respeito ao desenvolvimento e/ou reforço da autonomia através da gestão, esta ficou comprometida, pois não houve ampla consulta sobre a alternativa metodológica implantada. Permaneceram inalteradas as relações de poder dentro e fora da escola. Os resultados confirmam a complexidade na concretização da gestão democrática no contexto da administração pública municipal.

Palavras-chave: Gestão de sistemas educativos. Gestão curricular. Gestão democrática.

Abstract: This article presents the administration of the curricular reorientation that occurred in the municipal district of Dourados-MS in the period 2001 to 2008, trying to describe the official proposal of the process of curricular reorientation and to identify the barriers and facilitators in the materialization of the management. The investigation was developed in a qualitative perspective through observation, bibliographical research, a do-

cumental corpus and interview with directors, coordinators and teachers of four schools that lived the process. The results evidenced that there was not an effective participation in the moments of conception nor in the definition of the implementation strategies and/or evaluation of the proposal. In respect to the development and/or reinforcement of the autonomy through the administration, this was compromised, because there was not wide consultation on the implanted methodological alternative. The power relationships inside and outside school stayed unaffected. The results confirm the complexity in the materialization of the democratic administration in the context of the municipal public administration.

Key words: Educational systems administration. Curricular management. Democratic management.

Introdução

Este artigo analisa e discute a gestão de processos educativos, especificamente a gestão do movimento de reorientação curricular realizado nas escolas municipais de Dourados. A implantação, no estado do Mato Grosso do Sul, do Projeto da Escola Guaicuru, em 1999, bem como a vivência de diversas cidades brasileiras de projetos educacionais alternativos, de orientação emancipatória, aliadas a uma administração municipal proposta como democrática e humanizadora, criaram um contexto favorável ao aprofundamento de experiências curriculares de orientações teóricas semelhantes no município de Dourados.

A Rede Municipal de Ensino (Reme), no segundo ano de gestão do prefeito José Laerte Cecílio Tetila, sob o discurso de uma educação popular e humanizadora, de uma gestão que se propunha democrática, pautando-se pelos princípios da *participação, democracia e autonomia*, iniciou um debate com todos os segmentos da escola, a fim de se identificar os problemas que afetavam o processo de ensino-aprendizagem. Os mais recorrentes foram os altos índices de reprovação e evasão escolar, cuja causa apontada foi o currículo desvinculado da realidade do aluno. Logo, os resultados dos vários encontros nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista libertadora, cuja gestão aqui se analisa.

Para efetivação dessa proposta, optou-se pela educação popular voltada para a cidadania, preocupada com a humanização dos sujeitos, ou seja, com a constituição de valores que se oponham ao individualismo, à descrição e à exclusão social e cultural vigentes.

O contexto da pesquisa

Em 2000, no *Programa de Governo para Dourados, Movimento Vida Nova Dourados* (DOURADOS, 2000, p. 24), o texto que tratava da Educação apresentou dados do censo escolar que demonstravam os mencionados problemas de evasão e repetência, mostrando que havia uma “[...] necessidade urgente de se estabelecerem programas específicos, no sentido de corrigir as distorções existentes”. O programa apresentou, entre suas diretrizes, a proposição de uma

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

Para isso, apresentava como propostas, entre outras,

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

Na segunda gestão do mesmo prefeito, as proposições de uma ação pedagógica voltada para a realidade socioeconômica e cultural do aluno permaneceram presentes no *Programa de Governo Porque é preciso seguir em frente* (DOURADOS, 2004). Pautada nessas diretrizes e propostas governamentais, a Rede Municipal de Ensino buscou romper com o modelo autoritário. Aponta Fernandes (2004, p. 159), ao analisar a educação municipal no período:

O setor educacional municipal, nos anos que vão de 1990 a 2000, estava balizado pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, não enquanto elaboração própria, mas como reprodução local dependente/conivente com as políticas educacionais

elaboradas e executadas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação.

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

A causa apontada da evasão e repetência foi o currículo desvinculado da realidade do aluno. Os resultados dos vários encontros nortearam a proposta de reorientação curricular, baseada em uma pedagogia progressista libertadora (LIBÂNEO, 1984).

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

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

A estruturação do Movimento de Reorientação Curricular deu-se, então, da seguinte forma: pesquisa socioantropológica; seleção das falas significativas; análise das falas significativas; escolha do tema gerador; elaboração do contra tema; construção da rede temática; redução temática; planejamento de aulas.

Em termos metodológicos, na investigação, trabalhamos com uma triangulação das informações coletadas por meio das entrevistas, observações e *corpus* documental. Propusemo-nos a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que o paradigma qualitativo preocupa-se em “[...] compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes” (LIMA, 2003, p. 7).

Associada à observação e à análise documental, realizamos a entrevista de forma semiestruturada (SZYMANSKI, 2010), e individual, com educadores, entre eles, professores, coordenadores e diretores, que integram o contexto educacional pesquisado.

Na seleção dos sujeitos, adotamos os seguintes procedimentos: inicialmente, foram escolhidas quatro escolas, duas que haviam se posicionado a favor da continuidade do processo de reorientação curricular e duas que não o fizeram. Outra característica que compôs a seleção dessas escolas foi o fato de seus diretores estarem à frente da direção durante todo o período pesquisado, acompanhando, dessa forma, todo o processo da reorganização curricular proposta pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). Os coordenadores e professores também foram selecionados na mesma perspectiva. Nossos sujeitos de pesquisa foram, então, constituídos de 12 entrevistados dessas quatro escolas (o diretor, um coordenador e um professor de cada escola).

A gestão nas políticas educacionais

A gestão tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional; destes, destacamos Paro (1986), Wittmann e Gracindo (2001), Ferreira (2005), Oliveira e Adrião (2007) e Bordignon (2009). Para Paro (1986), administrar envolve racionalizar recursos e coordenar o esforço coletivo, tendo em vista as finalidades educativas. Isto se dá por meio de estruturas e processos organizacionais (planejar, organizar, dirigir, controlar), tanto nos aspectos pedagógicos (atividades-fim) como técnico-administrativos (atividade-meio). O desafio da gestão escolar está na formulação de propostas e estratégias que se orientem para concretizar os objetivos pedagógicos, sendo este seu cerne. O que determina, na prática de gestão, sua forma de articulação são as concepções de educação, de homem, de mundo, do papel da escola, do conhecimento subjacentes ao processo ou os pressupostos teórico-metodológicos. (PARO, 1986).

Embora o debate sobre a gestão democrática na educação se estenda por mais de três décadas, sua permanência no campo das discussões acadêmicas evidencia seu caráter basilar no campo de políticas educacionais. Especificamente sobre a gestão educacional, lembramos que

A análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos [...] importando sobremaneira, apreendê-lo no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proporção e materialidade. (DOURADO, 2007, p. 822).

Tendo por base esta afirmação do autor e as considerações anteriores, podemos dizer que a gestão educacional do município de Dourados,

no período estudado, estava integrada ideologicamente com a proposta mais ampla do governo municipal, principalmente em relação ao sentido político e articulador de mudanças sociais no município.

Sobre a gestão democrática, seus mecanismos e pilares, foram importantes para nós as contribuições de Mendonça (2000). Para este autor, implementar a gestão democrática nos sistemas de ensino envolve a ampliação crescente da participação direta (não apenas a representativa), a existência formal de colegiados, a escolha democrática dos dirigentes, a descentralização administrativa e pedagógica com o fortalecimento crescente da autonomia. Como apontam Oliveira e Silva (2005), das diferentes concepções de gestão democrática emergem diferentes modelos de gestão (LIBÂNEO; TOSHI; OLIVEIRA, 2003; ESCUDERO; GÓNZALEZ, 1994; SANDER, 2007, dentre outros). Para estes autores, a materialidade da gestão democrática deve se dar na democratização também dos processos administrativos, com a institucionalização de formas de participação dos diferentes segmentos, na escolha de dirigentes pela eleição e, mais que isso, expressa-se na oferta de vagas e atendimento da demanda, nos processos pedagógicos com a efetiva participação dos agentes educacionais na concepção, na implantação e avaliação do seu processo de trabalho.

Veiga (2001), ao tratar da prática de organização e gestão do trabalho pedagógico nas escolas, diferencia o ponto de vista *estratégico empresarial* do *emancipatório* na gestão de projetos educativos. Para a autora, a preocupação do primeiro está em garantir o planejamento eficaz e a qualidade formal. São características desta perspectiva: ter uma estrutura pré-definida; orientar-se para o reforço da concentração do poder, a regulação e o controle; separar pensadores/executores/avaliadores; ter como primazia o “serviço ao cliente”. No que se refere ao modelo emancipatório, seu desafio é garantir, no limite, o processo democrático, a educação democrática e construir sua qualidade técnica e política.

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

Libâneo, Toshi e Oliveira (2003) também lembram que organizar o trabalho pedagógico significa dispor de forma ordenada, estruturar, planejar, prover as ações para realizá-lo, e reforçam que administrar, ou gerir, envolve sempre a tomada de decisões. Para os autores, há várias concepções e modelos de gestão: centralizada, colegiada, participativa e co-gestão. Num

extremo, está a técnico-científica, e no outro, a sócio-crítica, na qual se situa a gestão democrático-participativa. Para os autores, a estrutura de uma gestão democrático-participativa não é piramidal, mas circular, ou seja, os setores e funções que asseguram o funcionamento da instituição educativa reconhecem a primazia da democratização do poder na concepção, implementação e avaliação dos processos vividos.

Para Libâneo, Toshi e Oliveira (2003), cada escola tem uma cultura (crenças, normas, rituais, valores) peculiar e esta se diferencia em *cultura instituída* (normas legais, o que é definido oficialmente) e *cultura instituinente* (a que os membros da escola criam e recriam nas suas relações cotidianas e não estão necessariamente institucionalizadas). Esta diferenciação, que também é feita pela proposta de escola cidadã do Instituto Paulo Freire (GADOTTI, 2003), é importante por enfatizar que, ao mesmo tempo em que a instituição educativa viabiliza o que foi acordado, confirma o oficialmente estabelecido; ela, simultaneamente, pode burlá-lo, podendo dar sinais de busca de novas respostas para os problemas existentes.

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

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

A construção da autonomia, para Barroso (2000), ocorre num campo de forças onde se equilibram e confrontam diferentes detentores de influência que têm diferentes visões dela (o governo, professores, alunos,

país...). Como não há autonomia da escola sem a autonomia dos indivíduos, ela se constrói na ação concreta destes, no uso da sua margem relativa de ação. A autonomia não tem um fim em si mesma, mas é um meio de a escola atingir seus objetivos e suas finalidades.

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

Entraves, facilitadores e potencialidades à gestão democrática no processo de reorientação curricular

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

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

a) Participação: tensões, entraves e facilitadores

Ao analisarmos os processos de participação na gestão da reorientação curricular no município de Dourados, podemos detectar que, inicial-

mente, o processo foi capaz de produzir momentos significativos na rotina do trabalho nas escolas, permitindo uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar e garantindo o encontro e a organização dos educadores com a comunidade.

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

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

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

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

Teve reuniões com a Semed, que ia ser feito, foi assim que chegou, através desse comunicado da secretaria que ia acontecer isso nas escolas, a informação foi passada pra mim e eu passei pra escola. (C4).

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

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

Na época, a gente não tinha noção do que estava vivenciando, [...] às vezes ocorria de algumas pessoas não estarem bem sintonizadas, mas caminhava, de um jeito ou de outro, ou caminhavam ou diziam que estavam caminhando junto com a proposta. (D1).

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

Observamos que as políticas foram concebidas como parte de uma proposta de governo e não surgiram na forma de uma demanda formalizada das escolas ou da Semed para a administração municipal. É o que mostra C3:

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

Numa tradição administrativa concentradora de poder, piramidal, autoritária, como a que marca a administração pública (MENDONÇA, 2000), a não participação na concepção inicial sem dúvida fragilizou sua aceitação nas escolas.

Segundo observações que fizemos nos contatos com as equipes escolares, os diretores participaram pouco da estruturação deste movimento; os coordenadores e professores mais ativamente, e esses apontavam os entraves na participação pelas dificuldades iniciais na compreensão do que seriam falas significativas do segundo e terceiro momento. Outro entrave percebido na participação no processo da reorientação esteve na diferença na formação acadêmica dos professores, alguns mais facilmente familiarizaram-se com os termos utilizados, os fundamentos políticos, sociológicos e pedagógicos da proposta, entendendo-a nas suas bases. Outros encontravam muitas dificuldades.

b) Autonomia: tensões, entraves e facilitadores

Nossa análise do princípio da autonomia na gestão da reorientação curricular fundamentou-se de forma mais direta no conceito de autonomia apresentado por Barroso (2003), que procura pôr em evidência a dimensão política do processo de reforço da autonomia, assim como seu caráter construído socialmente.

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

Eu acho que deveria ter assim um levantamento de ideias, a partir das escolas. Da forma que as escolas veem... qual a necessidade das escolas. Mas eu acho assim interessante que fosse ouvida, de repente as escolas [...]. (D3).

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

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

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

A gente tinha que fazer o que foi solicitado, a gente não tinha liberdade pra fazer diferente, era fazer aquilo lá e pronto. Foi proposta a pesquisa, aquelas falas da comunidade, transformavam aquelas falas em rede temática e através da rede temática

trabalhar aqueles assuntos, aqueles conteúdos com os alunos, então a gente não tinha pra onde fugir, era trabalhar aquilo lá. (C4).

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

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

c) Gestão democrática na experiência vivida: apontamentos

Alguns autores (VEIGA, 2001; MARQUES, 2006) têm apontado a resignificação por que passaram, com a ascensão da ideologia neoliberal, categorias importantes na gestão democrática como participação (muito mais funcional que de concepção dos processos), autonomia (muito mais desresponsabilização que base de emancipação individual e social) e democracia (sem alterar os formatos organizacionais existentes). Em que pese este fato no movimento dialético da história, podemos considerar que a implantação das novas diretrizes da política educacional não está, em princípio, predeterminada e pode tomar sentidos diferenciados dos propostos oficialmente. A experiência de Dourados aqui analisada é contra-hegemônica.

Pressupomos, portanto, que a gestão da educação concretiza-se sempre em espaços políticos marcados por negociação de conflitos, confrontos de interesses e através de práticas discursivas, onde são construídos significados simbólicos capazes, como mostra Marques (2006, p. 80), de “[...]

gerar mudanças no comportamento da comunidade escolar, em relação à gestão da escola” e, portanto, na cultura escolar.

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

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

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

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

Esta fragmentação na divisão de tarefas pedagógicas e administrativo-financeiras é problemática numa estrutura reconhecidamente burocrática, autoritária e centralizadora, pois são discutíveis decisões que envolvem ampliação de custos.

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

Acho que não ficou bem claro o objetivo daquele trabalho. [...] nós tivemos um momento onde a rede toda se reuniu para se inteirar do tema reorientação curricular, mas momentos de discussão antes de iniciar o trabalho de pesquisa de campo... acho que foi muito falho nesse aspecto, a gente não sabia ao certo o que estávamos fazendo, onde queríamos chegar, qual era o objetivo mesmo do trabalho, a gente não tinha uma noção. (P2). E na época da reorientação foi feita uma reunião com todos os professores, direção, coordenação. E passaram pra gente que a partir de então a secretaria estaria vindo pra escolas para desenvolverem esse trabalho com a gente a respeito da reorientação curricular. Todos os professores teriam que estar desenvolvendo esse trabalho. (P4).

O processo de implementação foi percebido por alguns como impositivo, não abrindo possibilidades de discussão, colocando a Semed numa posição impositiva e a escola numa posição de submissão, demonstrando inércia ante os acontecimentos.

Observa-se que houve uma proposição de um projeto democrático sem que houvesse uma mudança nas estruturas governamentais, na organização das atividades docentes. Continuaram as mesmas estruturas, sendo inalteradas as relações de poder dentro e fora da escola.

Considerações finais

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

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

Pudemos perceber, por meio das entrevistas, que nem diretores, nem coordenadores e nem professores relataram ter buscado apoio efetivo nas estruturas participativas existentes no âmbito da escola, como o

Conselho Escolar. Parece que a proposta é técnico-pedagógica, em que pese o discurso renovador. Aplica-se uma proposta pedagógica de caráter emancipatório sem olhar de frente para o modelo de gestão dominante no sistema público de ensino: misto de administração clássica, burocrática, com traços gerencialistas.

Como sabemos, as relações entre governo e sociedade são marcadas por uma enorme assimetria de recursos – organizacionais, informacionais, financeiros, educacionais, dentre outros – que limita, em muito, as possibilidades do exercício da autonomia. Nesse contexto, encontram terreno muito propício para o seu desenvolvimento e atualização os vieses não democráticos de nossa cultura política, como o clientelismo, a cooptação, a troca de favores, entre outros.

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

Buscar entender a democracia e as concepções que a sustentam não é fácil, mas é preciso, uma vez que não se encontrou até o momento um conceito unívoco que seja capaz de dar conta de toda a sua essência. E é por isso que se faz necessário buscar mais e mais subsídios teóricos, aliados às práticas políticas, antagônicas às formas de gestão assistidas, tuteladas e controladas por organismos, cujos objetivos se fundem em projetos neoliberais de sociedade e, consequentemente, de educação.

Referências

- BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-32.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

- DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão de Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-947, out. 2007.
- DOURADOS. *Programa de governo para Dourados*. Coligação Movimento Vida Nova, Dourados, Dourados, jul. 2000.
- DOURADOS. *Programa de governo: porque é preciso seguir em frente*. Coligação Dourados no Rumo Certo. Dourados, 2004.
- ESCUDERO, J. M.; GONZALEZ, M. *Profesores y escuela*. Madrid: Ed. Pedagogicas, 1994.
- FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Gestão educacional: A experiência de Dourados/ MS (2001 a 2003). In: GIL, Juca (Org.). *Educação Municipal: experiência de políticas democráticas*. Ubatuba: Estação Palavra, 2004. p. 157-177.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo*. Trabalho apresentado no V Fórum de Educação CEAP, Salvador, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____; TOSHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. São Paulo: AMIL, 2003.
- MARQUES, Luciane Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. *Ensaio: avaliação, política pública e Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./dez. 2006.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FAE/Unicamp, 2000.
- OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira de; SILVA, Nilson R. G. Autonomia e gestão democrática. In: BITTENCOURT, Agueda B.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. (Org.). *Gestores: Estudo, pensamento e criação*. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, 2005. p. 21-29.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamá, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Educacional: Uma Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

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

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

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

Recebido em 21 nov. 2015 / Aprovado em 7 jun. 2016

Para referenciar este texto:

CARVALHO, E. S.; OLIVEIRA, L. C. V. Gestão do processo de reorientação curricular na Rede Municipal de Ensino de Dourados (2001 a 2008). *EccoS*, São Paulo, n. 40, p. 49-65. maio/ago. 2016.

