

Luciane Spanhol Bordignon

**Permanência, Continuidade e Ressignificação na Política Pública  
Educacional Municipal: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Maria Longhi.

Passo Fundo  
2008

A Deus, pela oportunidade de viver e evoluir.

Aos meus pais, Valsir e Dionéia, pela vida, pelo amparo, pela segurança e exemplo de vida.

Ao meu filho Vinícius, pela alegria, estímulo e amor.

Ao meu esposo Sérgio, pela paciência, partilha e compreensão.

À minha irmã Leandra e sua família, pelo companheirismo e por toda beleza de vivermos juntas.

À professora Solange, pela confiança, sabedoria e por me ensinar tanto.

Ao professor José Eustáquio, pela presença e valiosas contribuições.

Ao professor Telmo, pelos ensinamentos e sabedoria.

Aos professores, funcionários e colegas da Universidade de Passo Fundo, pelas horas de aprendizagem e crescimento;

À professora Eliara, pelo exemplo de educadora.

À amiga Consuelo, pela cumplicidade e presença constante.

À equipe de pesquisa Alfa.analfa, pelo estudo e pelo espaço de convivência e diálogo.

À Prefeitura Municipal e Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, pela acolhida e auxílio constante.

Aos entrevistados, pela disposição e testemunho pedagógico.

À Escola Estadual Fundamental Érico Veríssimo, pela escuta e por ter me permitido aprender todos os dias.

Aos alunos de todas as redes de ensino, que me ensinam lições sobre viver e amar, em especial a Aleixo da Rosa, autor da poesia.

A todos os educadores conectados em suas redes e que acreditam na importância da educação.

## RESUMO

A presente dissertação trata das políticas públicas que refletem a ação do Estado, mais especificamente, do poder público municipal no que tange à garantia dos direitos da sociedade no setor da educação, em um período de recrudescimento neoliberal e num contexto de mundo globalizado. Nessa perspectiva, examina, por meio de um estudo de caso da rede de ensino do município de Getúlio Vargas/RS, a trajetória que vem percorrendo a política pública educacional deste município, que evidencia características muito peculiares, podendo ser considerada como uma política de continuidade, pois sua formatação teve origem no final do século passado, em 1993, e continua mesmo tendo ocorrido alternância político-partidária. Compreender como isso se construiu, identificando as razões que permitiram a sobrevivência, por meio de diferentes governos, bem como analisar a evolução, as mudanças, a permanência, seus efeitos, a atuação de lideranças locais e de entidades ou instituições presentes na rede, no período de quinze anos (1990 – 2004), são os objetivos do presente estudo. A metodologia proposta (estudo de caso), concretiza-se, quantitativa e qualitativamente, por meio da análise documental, entrevistas semi-estruturadas com gestores da rede municipal e com a assessoria pedagógica da rede municipal de ensino. A pesquisa tem como suporte teórico críticos da política neoliberal como Jürgen Habermas, Norberto Bobbio e Boaventura de Souza Santos. Também ampara-se em autores que contribuem para a compreensão dessa proposta de pesquisa, como Paulo Freire, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti, Heloísa Lück, Eldon Henrique Mühl. No entrelaçamento dos dados e referenciais teóricos, a pesquisa conclui que a rede municipal de educação de Getúlio Vargas materializa uma nova epistemologia, uma nova teoria crítica educacional e expressa uma tentativa de extensão da democracia, baseada em potenciais da própria cultura local.

Palavras-chave: Educação municipal, política educacional, escola pública, cultura local.

## ABSTRACT

The present dissertation deals about the public politics that reflect the State's action, more specified, the public municipal power when it refers to the guarantee in the society rights in the educational sector, in a period of neoliberal upsurge and in a globalization world context. In this perspective, investigate, by means of a study of case in the education network of the Getúlio Vargas, RS district, the trajectory that has searching the educational public politic in this district, that evidence so peculiar features, could be considered like a continuity politic, because its shape had origin in the end of the last century, in 1993, and continue even had happened politic-partisan alternation. Understand how this was built, identifying the reasons that admitted the survival, by means of different government, and analyzing the evolution, the changes, the permanence, its effects, the local leadership performance and from entities or institutions current in the network, in a period of fifteen years (1990-2004), are the purpose of the present study. The methodology offered (study of case), make it concret quantitative and qualitatively, by means of documental analysis, semi-structured interviews with the managers of the municipal network and with the pedagogical assessor from the municipal instruction network. The search has its critics theoretical support from the neoliberal politic as Jurgen Habermas, Norberto Bobbio and Boaventura de Souza Santos. Also is sustained in authors that contribute to the comprehension if this search purpose like Paulo Freire, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti, Heloísa Luck, Eldon Henrique Meihl. In the interlacement of the information and theoretical references, the search concluded that the municipal network of education of Getúlio Vargas materialize a new epistemology, a new critic educational theory and express an attempt of the democracy extension, based on the potentials of the own local culture.

Key-words: Municipal education; educational politics; public school; local culture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Área e população do município de Getúlio Vargas – anos escolhidos.....	76
Figura 1 – Território de Getúlio Vargas antes das emancipações.....	88
Figura 2 – Território de Getúlio Vargas em 2004.....	88
Figura 3 – Mapa 3 – Pólos de estudo em 1993.....	104
Figura 4 – Mapa 4 – Pólos de estudo em 1994.....	104
Quadro 2 – Mapa conceitual.....	166
Figura 5 – Fotos da E.M.E.F. Duque de Caxias – escola rural.....	167
Figura 6 - Fotos da E.M.E.F. Cônego Stanislaw Olejnik.....	168
Figura 7 - Fotos da E.M.E.F. 15 de Novembro.....	169
Figura 8 - Fotos da E.M.E.F. Antonio Zambrinski.....	170
Figura 9 - Fotos da E.M.E.I Cônego Stanislaw Olejnik – antiga Creche Municipal.....	171
Figura 10 - Fotos da E.M.E.F Pedro Herrerias.....	172
Quadro 3 -Contextualização dos bairros de Getúlio Vargas, o início da comunidade, a comunidade em 1993, entidades e ações desta comunidade.....	173
Quadro 4 – Panorama dos presidentes da República, governadores do estado do Rio Grande do Sul, Prefeitos do município de Getúlio Vargas, respectivas secretárias de Educação e assessoras no período de 1990 a 2004.....	176
Quadro 5 - Metas do Plano de Ação 2001 – 2004.....	197
Quadro 6 – Panorama geral das ações da política pública educacional de Getúlio Vargas na instância da Secretaria de Educação .....	198
Quadro 7 – Panorama geral das ações da política pública educacional de Getúlio Vargas na instância das escolas.....	200
Quadro 8 – Panorama geral das ações da política pública educacional de Getúlio Vargas na instância das comunidades.....	201
Ilustração 1 – Olhar dos professores.....	202
Ilustração 2 - O Olhar dos gestores e assessores da RMEGV.....	205

Quadro 9 – Indicadores sociais no município de Getúlio Vargas nos anos de 1991 e 2000.....209

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas da rede municipal de educação de Getúlio Vargas com 1º grau incompleto que passaram para outro município.....	89
Tabela 2 – Número de escolas nas zonas rural e urbana em Getúlio Vargas de 1993 a 2007.....	89
Tabela 3 – Percentual de reprovação na rede municipal de educação de Getúlio Vargas nos anos de 1980, 1990, 1996, 2000 e 2004.....	138
Tabela 4 – Percentual de evasão na rede municipal de educação.....	139
Tabela 5 – Ideb em 2005 e projeções para o Brasil, rede estadual do Rio Grande do Sul e rede municipal de Getúlio Vargas em 2009 e 2021, anos iniciais.....	140
Tabela 6 - Ideb em 2005 e projeções para o Brasil, rede estadual do Rio Grande do Sul e rede municipal de Getúlio Vargas em 2009 e 2021, anos finais.....	140
Tabela 7- Alunos matriculados na 1ª série na rede municipal de Getúlio Vargas, no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos.....	178
Tabela 8- Alunos matriculados na 2ª série na rede municipal de Getúlio Vargas, no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos.....	178
Tabela 9 - Alunos matriculados na 3ª série na rede municipal de Getúlio Vargas no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos.....	179
Tabela 10 - Alunos matriculados na 4ª série na rede municipal de Getúlio Vargas no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos.....	179
Tabela 11 – Porcentagem de reprovação na 1ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas - RS, no período de 1980 a 1989.....	180
Tabela 12 – Porcentagem de reprovação na 2ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1980 a 1989.....	180

Tabela 13 – Porcentagem de reprovação na 3ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1980 a 1989.....	181
Tabela 14 – Porcentagem de reprovação na 4ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1980 a 1989.....	181
Tabela 15 – Porcentagem de reprovação na 1ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	182
Tabela 16 – Porcentagem de reprovação na 2ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	182
Tabela 17 – Porcentagem de reprovação na 3ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	183
Tabela 18 – Porcentagem de reprovação na 4ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	183
Tabela 19 – Porcentagem de reprovação na 5ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	184
Tabela 20 – Porcentagem de reprovação na 6ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	184
Tabela 21 – Porcentagem de reprovação na 7ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	184
Tabela 22 – Porcentagem de reprovação na 8ª série da rede municipal de Educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004.....	185
Tabela 23 - Matrícula dos alunos de 1ª série a 8ª série, no período de 1994 a 2004, na Escola “A” da Rede Municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).....	185
Tabela 24 - Alunos concluintes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Completo “A” que ingressaram no Ensino Médio na Rede Estadual e Particular, número de aprovados, evadidos, matriculados em turmas de EJA e não matriculados -2004.....	185
Tabela 25 - Alunos da rede municipal de Getúlio Vargas que ingressaram no ensino médio, nas redes estadual e particular em 2007.....	186

Tabela 26 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1994 e 2001, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).....	186
Tabela 27 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola “B”, que concluíram o ensino médio em 2004, nas redes estadual e particular .....	186
Tabela 28 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1995 e 2002, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).....	186
Tabela 29 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola “B”, que concluíram o ensino médio em 2005, nas redes estadual e particular.....	187
Tabela 30 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1996 e 2003, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).....	187
Tabela 31 - Alunos procedentes da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, da Escola “B”, que concluíram o ensino médio em 2004, na rede estadual e particular .....	187
Tabela 32 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1997 e 2004, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).....	187
Tabela 33 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da escola “B”, que estavam cursando o 3º ano do ensino médio em 2007, nas redes estadual e particular.....	187
Tabela 34 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1998 e 2005, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).....	188

Tabela 35 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola “B”, que estavam cursando o 2º ano do ensino médio em 2007, nas redes estadual e particular.....	188
Tabela 36 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1999 e 2006, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).....	188
Tabela 37 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola “B”, que estavam cursando o 1º ano do ensino médio em 2007, nas redes estadual e particular.....	188
Tabela 38 – Matrícula dos alunos de 1ª série a 4ª série, no período de 1994 e 1997, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos na Escola “D” da rede municipal de Getúlio Vargas –RS.....	188
Tabela 39 – Matrícula dos alunos, número de reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos que saíram da Escola “D” da rede municipal de Getúlio Vargas e ingressaram na rede estadual em Getúlio Vargas – RS.....	189
Tabela 40 – Alunos matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental "C" que cursaram até a 5ªsérie, no período de 1994 a 1997, número de alunos reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos.....	189
Tabela 41 - Alunos que saíram da Escola Municipal "D" e ingressaram na rede estadual em Getúlio Vargas –RS - número de reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos.....	189
Tabela 42 - Alunos matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental "E" que cursaram até a 4ªsérie, no período de 1994 a 1997, número de alunos reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos.....	189
Tabela 43 - Turmas de educação de jovens e adultos na rede municipal / 2007.....	190
Tabela 44 – Docência por nível de formação na RME – Getúlio Vargas – 1993 – 2006.....	190

Tabela 45 – Dados relativos à formação continuada da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, no período de 2001 a 2004.....	190
Tabela 46 - Gasto aluno/ano na rede municipal – Getúlio Vargas – 1994 – 2005.....	191
Tabela 47 - Número de alunos da rede municipal – Getúlio Vargas – 1993 – 2006.....	191
Tabela 48 - Número total de alunos, docentes em regência de classe nas escolas, alunos por regente de classe nas escolas, total de docentes, total de alunos e alunos por docente na rede municipal – Getúlio Vargas – 1993 – 2006.....	192
Tabela 49– Salário básico dos professores municipais – Getúlio Vargas – 1994 -2006.....	192
Tabela 50 - Comparativo das taxas de reprovação do ensino fundamental - Brasil, região Sul e Getúlio Vargas – 2004 e 2005.....	193
Tabela 51 – Atendimentos e encaminhamentos- Niae/EAP – Getúlio Vargas – 1998 – 2006.....	193
Tabela 52 – Orçamento Participativo – programa de melhoria das comunidades – valores conquistados de 2001 a 2007.....	194
Tabela 53 – População residente de cinco anos ou mais por alfabetização e grupos de idade – município – Getúlio Vargas-RS.....	195
Tabela 54 - Situação do analfabetismo na cidade de Getúlio Vargas, conforme censo de 2000.....	195
Tabela 55 - População de 10 anos ou mais de idade, residente no Brasil, no Rio Grande do Sul e no município de Getúlio Vargas, total e analfabeta, com dados de 2000.....	196
Tabela 56 - Taxa de distorção idade, no ensino fundamental 1ª a 8ª série, no ano de 2001, no Brasil, Rio Grande do Sul e Getúlio Vargas.....	196
Tabela 57 - Média de anos de estudo das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes, em 2000, no Brasil, Rio Grande do Sul e Getúlio Vargas .....	197

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil  
ACCIAS – Associação Comercial, Cultural, Industrial, de Agronegócios e Serviços  
AGAVIDA – Associação Getuliense dos Amigos da Vida  
AMAU – Associação dos Municípios do Alto Uruguai  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
ASEMA - Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto  
CAE – Conselhos de Alimentação Escolar  
CDL – Câmara de Dirigentes Logistas  
CIR – Centro Integrado Renascer  
CF – Constituição Federal  
CNM – Confederação Nacional dos Municípios  
CONDICA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente  
DAER – Departamento Autônomo de Estradas e Rodagem  
DIEM – Divisão do Ensino Municipal  
DIMEP – Divisão de Municipalização do Ensino Primário  
EAP – Espaço de Apoio Pedagógico  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EF - Ensino fundamental  
EM - Ensino médio  
EJA - Educação de jovens e adultos  
EXPOINCAR – Exposição Industrial Comercial e Agropecuária Regional  
FENAB – Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil  
FUNAI – Fundo Nacional do Índio  
GD – Grupo Dinamizador  
GV – Getúlio Vargas  
IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDEAU – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPTU – Imposto predial e territorial urbano  
LBA – Lei Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NIAE – Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando  
ONG – Organização não governamental  
PIMES – Pesquisa Mensal de Emprego e Salário  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PMGV – Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PP – Partido Progressista  
PPP – Proposta Político-Pedagógica  
PPERMGV – Política Pública Educacional da Rede Municipal de Getúlio Vargas  
PRR – Partido Republicano Riograndense  
PSD – Partido Social Democrático  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
RMEGV – Rede municipal de educação de Getúlio Vargas  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SEDEP – Serviço de Descentralização do Ensino Primário  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SMECD - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio  
SUTRAF/AU - Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai  
UDN – União Democrática Nacional  
UPF – Universidade de Passo Fundo  
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
<b>CAPÍTULO 1 - O MUNICÍPIO E AS POLÍTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO GLOBAL E NACIONAL .....</b>	<b>16</b>
1.1 A origem do público.....	26
1.2 O público na organização social.....	30
1.3 O Estado e a inclusão do outro.....	31
1.3.1 Direitos humanos: realidade ou utopia .....	33
1.4 A globalização e as desigualdades sociais.....	34
1.5 O Estado e as políticas sociais.....	37
1.6 O Brasil Colônia – 1549 a 1822.....	38
1.6.1 O indígena ontem, no que é hoje o município de Getúlio Vargas.....	39
1.7 O período imperial brasileiro – 1823 a 1888.....	41
1.8 A República Brasileira – 1889 a 2008.....	42
1.8.1 A colonização do Alto Uruguai no primeiro período republicano.....	43
1.8.2 A estrada de ferro.....	44
1.8.3 A Era Vargas.....	46
1.8.4 A emancipação de Getúlio Vargas na Era Vargas.....	47
1.8.5 República Nova (1945 – 1964).....	48
1.8.6 Regime Militar (1964 – 1985).....	49
1.8.7 Nova República (1985-2008).....	49
<b>CAPÍTULO 2 – SITUANDO O MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>52</b>
2.1 As políticas públicas educacionais.....	52
2.1.1 Organismos internacionais e diretrizes nacionais.....	53
2.2 Cenário dos primórdios da educação no município de Getúlio Vargas.....	57
2.2.1 As Constituições brasileiras e o direito à educação.....	62
2.3 Políticas públicas na educação municipal.....	64
2.3.1 As políticas públicas na educação municipal e sua ligação com as escolas.....	69
<b>CAPÍTULO 3 – CENÁRIO DO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GETÚLIO VARGAS.....</b>	<b>75</b>
3.1 Escavações dos elementos sócio-históricos do município de Getúlio Vargas: fatos e datas que expressam essa comunidade.....	75
3.2 A organização da comunidade getuliense.....	77
3.3 A estrutura da Secretaria de Educação de Getúlio Vargas e a década de 1980.....	80
3.4 Novo cenário da política pública educacional na rede municipal de Getúlio Vargas na década de 1990.....	84
3.4.1 A educação no município de Getúlio Vargas e a vida comunitária.....	85

3.4.2 A rede educacional no município.....	87
<b>CAPÍTULO 4 – A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GETÚLIO VARGAS.....</b>	
4.1 A edificação do processo.....	93
4.1.1 A descolonização dos sujeitos ( professores, pais, comunidade escolar) e a abertura do sistema.....	97
4.1.2 Para a compreensão teórica: formação continuada .....	101
4.1.3 Participação: a chave da continuidade.....	101
4.1.4 Organização do processo.....	102
4.1.5 A documentação, os registros dos avanços, das dúvidas, dos desafios.....	106
4.1.6 A prática democrática.....	107
4.2 Uma política em construção no movimento da rede.....	109
4.2.1 Os intelectuais orgânicos.....	110
4.2.2 Os projetos político-pedagógicos – propostas em consolidação.....	111
4.3 O processo educacional: participação, ações e continuidade.....	113
4.3.1 O compromisso oficializado pela metodologia de Fóruns continuados e a cada ano revigorados.....	114
4.3.2 Olhar dos professores.....	114
4.3.3 Olhar dos gestores.....	115
4.4 O processo: as emancipações e o novo panorama educacional.....	122
4.4.1 Estrutura organizativa descentralizada.....	122
4.4.2 O cenário da política pública educacional nos anos iniciais do século XXI: anos de 2000 a 2004.....	124
4.5 Permanência ou continuidade: nem um nem outro, mas a “continuidade com ressignificação”.....	126
4.5.1 Plano de ação no período de 2001 a 2004.....	137
4.6 Cenário dos dados quantitativos no período de 1993 a 2004.....	138
CONCLUSÃO.....	141
REFERÊNCIAS .....	147
ANEXOS.....	156

## INTRODUÇÃO

Pesquisar é desvendar um problema. Nesse sentido, ao elaborar uma dissertação, o pesquisador faz um movimento de idéias que lhe possibilita ver para além da realidade posta para escrevê-la, ou, quem sabe, reescrevê-la. A determinação do tema<sup>1</sup> “políticas públicas educacionais”, os referenciais teóricos, a contribuição dos professores, o olhar do orientador, as discussões, as hipóteses, a coleta e análise dos dados, afirmações, negações, constatações, as etapas vencidas, enfim, todo o contexto contribui para a descoberta, para a investigação, para a pesquisa e para o crescimento pessoal e profissional.

O termo “política”, etimologicamente, vem do grego *politikê* (sc. *tékhné*) - ciência - e significa dos negócios do Estado, da administração pública. Freire, o grande educador brasileiro, diz que “não é possível estar no mundo, enquanto ser humano, sem estar com ele e estar com o mundo e com os outros é fazer política”. Ainda segundo Freire, “fazer política é assim a forma natural de os seres humanos estarem no mundo e com ele”. (2000, p. 98). A política institucionalizada<sup>2</sup> se concretiza no Estado. Nesse sentido, esta pesquisa aponta para a possibilidade de *fazer política* no Estado, ou seja, a relação dos homens (sociedade) de *fazer política* no Estado (na política institucionalizada).

O universo a ser pesquisado é o contexto da rede municipal de educação de Getúlio Vargas (RMEGV<sup>3</sup>), centrado num tempo e num espaço próprio, com suas peculiaridades e singularidades, com seus cenários, atores e movimentos, estabelecendo relações com o projeto de cidade<sup>4</sup>. A opção pelo município de Getúlio Vargas<sup>5</sup> deve-se ao fato de a política pública

---

<sup>1</sup> As motivações que me levaram ao presente estudo, a aproximar-me da temática das políticas públicas educacionais, devem-se às inquietações surgidas na minha trajetória profissional. Sou graduada em Ciências-Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo, em 1987, e, em 1992, em Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. No período compreendido entre 2000 a 2003, atuei como gestora numa escola pública estadual, por acreditar que a gestão faz a diferença e que os gestores são responsáveis não apenas pela gestão administrativa, mas, sobretudo, pela gestão e colaboração no processo educativo. Essa experiência de gestão vem gerando questionamentos há algum tempo, inquietando-me principalmente em relação ao fato de como as políticas públicas educacionais são elaboradas e gestadas, nos diferentes espaços e esferas, pelos sujeitos sociais, e o quanto dão sentido à gestão e são capazes de emancipar o indivíduo, tornando-o sujeito de sua história, para o exercício pleno da cidadania e da transformação da sociedade. O meu desejo de ser pesquisadora concentra-se na participação do processo da cidade e no processo educacional.

<sup>2</sup> As instituições são formas ou estruturas sociais constituídas pelas leis fundamentais que regem um país ou por seus costumes nacionais, especialmente as que derivam do direito público; regime. (HOUAISS, 2002).

<sup>3</sup> A sigla RMEGV será utilizada no presente estudo significando a rede municipal de educação de Getúlio Vargas.

<sup>4</sup> O projeto de cidade foi uma temática proposta no período de 2001 a 2004 na RMEGV e será mais bem explicitado no capítulo sobre rede municipal.

educacional municipal ser considerada uma política de continuidade, que teve origem no final do século passado (1993), embora tenha ocorrido, neste período, no município, alternância político-partidária. No ano de 1993 ocorreram significativas mudanças na educação municipal com a participação da comunidade (professores, pais, alunos, poder público e grupos organizados), a qual se uniu para construir uma nova proposta, por meio de um processo participativo<sup>6</sup>.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida no cenário da rede municipal de educação de Getúlio Vargas (RS), tendo como recorte temporal o período de 1990 a 2004. A justificativa para essa delimitação temporal deve-se ao fato de a política pública educacional da rede municipal de Getúlio Vargas (PPERMGV)<sup>7</sup> ter iniciado em 1993, porém compreendo que o processo apenas se legitimou nesse ano, pois a caminhada percorrida anteriormente (desde 1990) revela os movimentos para a construção dessa política.

A expressão “cenário” é por mim entendida como contexto sócio-histórico em que se formulam e se executam políticas públicas educacionais, envolvendo atores (sujeitos históricos), ambientes, tempos e história, todos compondo o pano de fundo que caracteriza esse cenário, tendo como foco, a administração do sistema de ensino, no caso, a gestão da rede municipal de educação.

O objetivo do estudo é compreender como se construiu a política pública educacional da rede municipal de educação de Getúlio Vargas<sup>8</sup>, identificando as razões que permitiram a

---

<sup>5</sup> A opção por este município deve-se ao fato de ser cidadã getuliense, embora esta não seja minha terra natal, mas, sim, minha terra de coração. Cabe salientar que não sou professora da rede municipal, mas da rede estadual. Nesse sentido, um dos grandes desafios enfrentados nessa pesquisa foi tornar familiar o que me era estranho e conseguir mergulhar numa realidade não vivida, o que não foi tarefa fácil. Essa dificuldade foi amenizada pelos inúmeros convívios com a comunidade getuliense, com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com as escolas da rede municipal e da rede estadual de Getúlio Vargas; com as pessoas entrevistadas, que me permitiam mergulhar no desconhecido com suas manifestações de atenção e gratidão, com os afetos consolidados.

<sup>6</sup> Dados obtidos nos fascículos da SME, 1996. Muitas das informações sobre a RMEGV foram obtidas em consulta aos fascículos I e II da revista do projeto político-pedagógico: Revelação da identidade do ensino municipal de Getúlio Vargas. Os dois fascículos foram editados em 1996. Também utilizei o referencial histórico-pedagógico da rede, elaborado pela SMECD em 2001 e 2002, e da Proposta Político-Pedagógica da RMEGV, sistematizada em 2002.

<sup>7</sup> Conceituo “política pública educacional” da rede municipal de Getúlio Vargas como o conjunto de desdobramentos de várias políticas públicas educacionais que compõem a rede, entre elas: Política Pública de Educação Infantil, Política Pública do Ensino Fundamental, Política Pública de Educação de Jovens e Adultos, Política Pública de Educação Especial, Política Pública de Financiamento, Política Pública de Gestão, Política Pública de Formação de Professores (permanente e continuada), Política Pública de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Risco, conforme mais adiante se explicitarei.

<sup>8</sup> A sigla PPERMGV será utilizada sempre no presente estudo como denominativo da política pública educacional da rede municipal de Getúlio Vargas.

sobrevivência dessa política durante diferentes governos<sup>9</sup>, bem como analisar a evolução, as mudanças, permanência, seus efeitos, atuação de lideranças locais e entidades ou instituições presentes na rede no período estudado. Nesse sentido, emergiu uma série de indagações: Como se deu a construção desse processo? O que o sustenta? Qual é o pano de fundo que lhe dá legitimidade? Serão os professores, a vontade política e/ou a prioridade de todos os envolvidos no processo, inclusive do poder público? Ou será o investimento na educação municipal, a formação permanente e continuada dos professores, a participação da comunidade escolar? Quais os efeitos da continuidade dessa política? Ela, de fato se mantém, se modifica, em quê? Os dados quantitativos revelam redução de índices de evasão e repetência? A política instituída possibilita a formação docente? Os efeitos dessa política se estendem ao ensino médio, nas redes estadual e particular, uma vez que a rede municipal não dispõe deste sistema de ensino? O fato de a política pública educacional de Getúlio Vargas não ter sofrido solução de continuidade, permanecendo durante diversas administrações, poderá representar uma ruptura na tradição de modelos de políticas vinculadas a administrações públicas? Será que isso representaria uma ecologia possível<sup>10</sup>, como diz Santos (2007, p. 32), que necessita ser investigada?

Na perspectiva de esclarecer essas indagações, formulei algumas hipóteses: o mais plausível é que a conjugação de muitas ações e fatores tenham garantido a PPERMGV; essa política da rede tem uma espinha dorsal e poderia ter se alterado em alguns aspectos: as ações tomadas em conjunto, pela participação, com vários sujeitos que compõem a rede, tornaram-na de uma especificidade peculiar. A formação continuada permitiu a construção de referenciais que auxiliam na compreensão da realidade manifesta por meio dos estudos; há a existência de “intelectuais orgânicos”<sup>11</sup>, de gestores, assessores, professores na RMEGV, que lutam pela manutenção dessa proposta; as administrações que se sucederam simplesmente foram permitindo a continuidade do processo por considerarem que o mesmo se desenvolvia de forma ideal. De

---

<sup>9</sup> O município de Getúlio Vargas, desde sua emancipação (1935) até 2008, foi governado por 19 prefeitos. O município apresenta alternância político-partidária; na 18ª administração foi reeleito o candidato pelo Partido dos Trabalhadores, acontecimento ocorrido pela primeira vez na história do município.

<sup>10</sup> Santos propõe uma nova epistemologia, através da sociologia das ausências e emergências, em que a noção de ecologia representa o pensamento alternativo, de vanguarda, um pensamento que corresponde a uma maior autonomia dos grupos. Essa questão será desenvolvida mais adiante.

<sup>11</sup> No dizer de Gramsci, “cada classe social [...] cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais, que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político”. (1968, p. 3). Esse conceito será mais bem esboçado no capítulo 3, sobre a conceituação teórica.

fato, na RMEGV não se configura um processo de continuísmo, mas de continuidade, pois, A idéia de continuísmo, segundo o dicionário Houaiss é a perpetuação de uma pessoa ou de um grupo no poder; manobra hábil que se associa a essa tendência e que visa assegurar tal permanência. Já continuidade é a qualidade, condição ou estado de contínuo; persistência das características inerentes a um determinado contexto; o que confere coerência e unidade a um uma ação, a uma idéia.

A pesquisa do estudo de caso da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, com seus sujeitos sociais resultou numa investigação de caráter qualitativo e quantitativo, possibilitando-me verificar ou refutar as hipóteses formuladas, ou, ainda, sugerindo outras. O caráter qualitativo revela-se no sentido do movimento, da vida individual e da comunidade, na busca de percepções e entendimentos sobre uma questão, abrindo espaço para a interpretação, com o envolvimento dinâmico entre o sujeito e o objeto de estudo. Nesse sentido, Minayo afirma que “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante”. (1993, p. 15). Quanto ao caráter quantitativo, possibilita-me expressar os resultados concretos dessa política. Minayo registra sobre a diferença entre qualitativo-quantitativo que:

[...] é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (1993, p.22 – grifo da autora).

Nessa perspectiva, pesquisar é compreender ou explicar algum problema, tomando por base dados qualitativos e quantitativos. Gatti afirma que “o dado pode ser desde um conjunto com medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa.” (2007, p. 11). Neste caso, a expectativa é que este estudo, embora enfoque um estudo de caso em âmbito municipal, possa contribuir para o alargamento de reflexões em torno das políticas públicas educacionais no que tange a continuidade, participação, gestão e impacto.

Retomando a linha de pensamento, com a Constituição de 1988, os Municípios passaram a ser entes federados, isto é, membros da federação brasileira, junto com a União, os Estados e o Distrito Federal. Nesse contexto, os Municípios posicionam-se no mesmo nível que o Estado e a União, mesmo representando a menor parcela nesse contexto. Nessa organização, cada um dos entes federados tem competências e responsabilidades.

Dos entes federados, é o Município o que tem melhores condições de realizar a concretização do acesso, da oferta e da qualidade de ensino básico, se o fizer por meio de políticas públicas duradoras e eficientes. Parto, pois, da idéia de um contexto menor, com maior visibilidade de seus aspectos sócio-históricos, de sua cultura, de suas possibilidades e de suas limitações. Não quero, com isso, afirmar que o ente estadual ou federal não é capaz de oferecer uma educação de qualidade; o que se faz necessário são políticas de Estado, não de governo, nas quais ocorre a fragmentação da educação, porque, passado um governo, abandonam-se as políticas que vinham sendo implementadas e se iniciam novos projetos.

Os cenários sócio-históricos do município de Getúlio Vargas são constituídos de atores sujeitos históricos, vivendo em determinados ambientes e tempos, constituindo a história educacional do município. O projeto de análise desse cenário, na perspectiva local, possibilita a extensão para outros municípios, pois oferece uma experiência potencializadora e esse cenário da rede municipal de Getúlio Vargas já instigou diversos estudos<sup>12</sup>. Assim, espero que este some àqueles e que seus resultados contribuam para o desenvolvimento local, bem como para novos estudos sobre políticas públicas educacionais.

A metodologia da pesquisa documental apontada pretende fazer uma “escavação histórica”<sup>13</sup> que, segundo Santos, “além de ser conceptual e semântica faz emergir possibilidades de conhecimento, para além da ciência. Ela permite, também, a perspectiva de transformar formas de poder em formas de autoridade partilhada”. (2000, p. 19). Assim, tenho a expectativa

---

<sup>12</sup> “Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos”. *Jacqueline Raquel Bianchi Enricone*, dissertação de Mestrado. (Defendida em 2003, UFRGS), bem com o “Mapeamento da capacidade de financiamento da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas/RS – gastos, condições de oferta e trajetória no processo educativo (1993-2005)”. *Calinca Jordânia Perger*, dissertação de Mestrado, com o título (Defendida em 2007, UFRGS). Também a RMGV foi cenário de estudo para uma tese de doutorado “A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS”. *Eliara Zavieruka Levinski*. (Defendida em 2008).

<sup>13</sup> O termo “escavação”, preconizado por Santos, expressa bem como me senti ao realizar o trabalho de pesquisa do presente estudo, que consistiu, de fato, em escavar, investigar, de forma quantitativa e qualitativa, a rede municipal de educação de Getúlio Vargas.

de que esta “escavação histórica” em torno da política pública educacional da rede municipal de Getúlio Vargas possibilite e visualize o “sair de onde se está”, passando a produzir outros conhecimentos acerca desta rede.

A metodologia proposta concretiza-se no estudo de caso, que tem como objetivo o aprofundamento da compreensão de um momento vivido por um organismo, neste caso, a rede municipal de Getúlio Vargas/RS, nos aspectos que constituem sua política pública educacional. Um estudo de caso oportuniza experiências de descobertas e aprendizagens, permitindo novas ações. Segundo Lüdke e André, “os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”. (1986, p.18). Para situar o estudo de caso, tornou-se indispensável o estudo de três grandes blocos: história do município de Getúlio Vargas, da educação municipal e da rede municipal de educação<sup>14</sup>. É necessário identificar o cenário em que surgiu o município de Getúlio Vargas, reconhecendo o momento histórico, os sujeitos, a emancipação para a real compreensão do cenário atual.

Essa retrospectiva se faz necessária para expor as inter-relações que envolvem o município e a educação, porque ao estudar uma especificidade local não é possível olhá-la isoladamente. É preciso estudar os cenários mais complexos e mais amplos que a ele se interligam; portanto, é necessário estudar o município inserido nos contextos global e local. A dimensão global abrange o que ocorre no mundo, no país, no estado e na região onde se insere esta cidade, e, na dimensão local, procuro a compreensão da temporalidade passada e presente. Nesse sentido, no decorrer dos encaminhamentos finais da dissertação, lanço um olhar para a temporalidade futura da RMEGV.

Também busco a compreensão das relações dessas temporalidades com os espaços vivenciados pelos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, o resgate da história da cidade, o projeto de cidade constituído, a identificação de seus atores sociais, das lideranças, dos problemas locais e o enfrentamento dos desafios possibilitaram-me pensar e compreender as redes que se entrelaçam com o sistema educativo municipal.

Segundo André, “os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas”. (2005, p. 36). Cabe ressaltar que a análise

---

<sup>14</sup> Com o intuito de apresentar de forma mais clara as dimensões da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, há um esquema do mapa conceitual no anexo E, página 166. Este apêndice foi construído com o intuito de facilitar a consulta, o que será explicitado mais adiante, ainda na introdução.

documental permitiu-me a construção de quadros, indicando os índices de aprovação, repetência e evasão escolar<sup>15</sup> da RMEGV, configurando um estudo exaustivo, que pode amparar futuras decisões políticas. A fim de apresentar as construções da análise documental, para não cansar o leitor, optei por reunir quadros, tabelas e fotos no anexo E, cuja consulta torna-se opcional. A opção por esse procedimento tem por finalidade subsidiar decisões políticas do próprio município e outros estudos sobre o tema, sempre, obviamente com citação da fonte.

A pesquisa deve estar conjugada com a teoria que a sustenta. Para tal, amparei-me em autores que contribuem para a compreensão dessa proposta de pesquisa, como Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, Jürgen Habermas e José Eustáquio Romão, os quais me auxiliaram no processo de legitimar ou contrariar as hipóteses levantadas. Nesse sentido, considero fundamental para a metodologia do presente estudo o aspecto considerado por Habermas (2007) sobre a inclusão do outro, em estudos da teoria política. O autor salienta a responsabilidade solidária geral de cada um pelo outro, referindo-se ao “nós” flexível numa comunidade, que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas, pela idéia negativa da abolição da discriminação e do sofrimento, assim como da inclusão dos marginalizados. Essa inclusão do outro, segundo Habermas, significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos.

Nessa perspectiva habermasiana, a análise da inclusão do outro e o entendimento de comunidade, considerando os questionamentos que permeiam esta dissertação, que tem como foco a rede municipal de educação de Getúlio Vargas, permitem-me desvelar os cenários da cidade e da comunidade, bem como compreender o objeto de estudo e seus atores, que são sujeitos sociais.

Para a análise documental foram utilizados jornais, livro de tombo da paróquia, livros de matrículas e registros escolares, boletins estatísticos, atas de resultados finais, atas de reuniões e encontros, leis municipais, revistas, propostas pedagógicas da rede municipal de educação e das escolas e instituições da rede, planos de ação da RMEGV, monografias e dissertações. Também

---

<sup>15</sup> Esses quadros estão disponíveis no anexo C, tabelas 7 a 42, páginas 178 a 189. Eles apresentam a matrícula, aprovação, reprovação, evasão, porcentagem de reprovação e alunos concluintes da rede municipal que ingressaram no ensino médio.

foram utilizados atas e relatórios de outros departamentos<sup>16</sup> da Secretaria da Educação (setores Pedagógicos, Administrativos, de Transporte Escolar, da Merenda, da Cultura); Arquivo Morto, Conselho Municipal de Educação, Conselho Tutelar, Biblioteca Pública e Instituto Histórico de Getúlio Vargas. Cabe salientar que a coleta dos documentos para a análise documental foi permeada por curiosidade, envolvimento, descobertas e novas frentes de pesquisa, mas, principalmente, pelo auxílio por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo da RMEGV, em especial a Secretaria de Educação, cuja dirigente concordou e autorizou a pesquisa, permitindo o acesso a toda documentação solicitada<sup>17</sup>.

Os primeiros passos após a coleta de documentos relacionados à RMEGV concentraram-se na leitura deles, como também no estudo da legislação federal, estadual e municipal e de obras de diferentes autores que tratam sobre municipalização, gestão, participação, democracia e outros aspectos que permeiam as políticas públicas educacionais. A construção teórica permitiu-me proceder à compreensão dos sistemas de ensino municipais.

Os passos seguintes concentraram-se na leitura dos registros da história da origem do município<sup>18</sup>, de sua colonização e emancipação, tentando compreender os elementos e as relações dos sujeitos sociais localizados neste recorte espaço-temporal. Também utilizei as contextualizações constantes nas propostas político-pedagógicas<sup>19</sup> das cinco<sup>20</sup> escolas de ensino fundamental que compõem a rede em 2007, as quais remetem aos primórdios de cada bairro,

<sup>16</sup> A Secretaria de Educação de Getúlio Vargas tem em sua constituição os setores Pedagógico, Administrativo, Cultura, Desporto, Merenda e Transporte Escolar, presente no Plano de Ação da Rede no período 2001 – 2004. Essas explicitações serão abordadas no capítulo sobre a RMEGV.

<sup>17</sup> Cabe ressaltar que encontrei algumas dificuldades quanto à reconstrução da histórica da cidade e alguns períodos pós-emancipação do Município (1935), relacionadas à educação, não porque não se houvesse abertura para tal, mas pela dificuldade de localizar dados.

<sup>18</sup> Nesta fase da investigação foram coletados vários documentos para o entendimento dos primórdios do município. Ressalto a consulta ao livro de tomo da paróquia com data de 1912; a *Revista de Erechim*, com data de agosto de 1953; o jornal *A Voz da Serra*, que é mais atual, porém faz retrospectivas históricas do município; decreto-lei de nº 25, de 02 de março de 1942, que criou seis aulas e seis lugares de professores; o livro de ata de 1943, que se refere às escolas e inspetoria escolar; livro de matrículas de 1941 (este livro contém páginas destinadas aos alunos, aos pais ou responsáveis, onde aparecem dados como idade, nacionalidade, sexo, religião, grau de instrução e profissão dos pais); livro de registro escolar – modelo III, com data de 05-04-1949 (no índice deste livro aparecem as seguintes partes: instruções para preenchimento, indicador das principais profissões dos pais, registro de matrícula, frequência diária, aparelhamento escolar e folhas em branco). Também consultei a *Monografia do Município de Getúlio Vargas*, com data de 1952, e registros fotográficos antigos do município.

<sup>19</sup> Para a obtenção dessas contextualizações, pesquisei as propostas político-pedagógicas de cada uma das escolas que compõem a rede municipal de educação em 2007. O Quadro 3, que contém as contextualizações dos bairros de Getúlio Vargas, o início da comunidade em 1993 e entidades e ações desta comunidade, encontra-se no anexo E, página 173.

<sup>20</sup> Saliento que em 2007 a Creche Municipal passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil. Sendo a pesquisa relacionada ao ensino fundamental, não aprofundei a contextualização desta escola.

como também à realidade do bairro em 1993, ano que marca o início do processo da RMEGV. Dessa forma, meu propósito nessa análise é identificar as inter-relações entre a comunidade e o poder público local, como também a participação da comunidade nas decisões, as mobilizações, os problemas e as possíveis soluções<sup>21</sup>.

No estudo, realizei entrevistas<sup>22</sup> com secretários de Educação do município de Getúlio Vargas e com as assessoras técnico-pedagógicas da rede, cujos sujeitos indico pelas siglas E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8; também adoto fonte de letra diferente para o reconhecimento do depoimento dos entrevistados.

Continuando a caminhada, procedi ao mapeamento do cenário da rede na década de 1980 (anterior à PPERMGV), no que diz respeito ao número de escolas, aprovação, reprovação e evasão<sup>23</sup>. Este recorte temporal não faz parte da pesquisa, mas considerei importante essa análise para uma melhor compreensão do processo no período estudado (1990 a 2004). Seguindo a caminhada, realizei as análises documentais e a coleta de dados da década de 1990 e do período compreendido entre 2000 a 2004. Nesse aspecto, encontram-se no anexo E, quadros que revelam o panorama das ações da PPERMGV na instância da secretaria, das escolas e das comunidades.

Tendo acessado todos esses dados e documentos, formei um banco de dados da RMEGV com tabelas e gráficos, que se encontram no anexo E. Para aproximar ainda mais o estudo realizei uma visita *in loco* às escolas que compõem a rede. Para expressar o sentimento de encantamento com essa rede, no anexo E, encontra-se o registro da visita às seis escolas da rede por meio de fotos<sup>24</sup>. Saliento que foi realizado o tratamento de muitos materiais recolhidos no campo. Conforme afirma Minayo

o tratamento do material recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em: ordenação, classificação e análise propriamente dita. O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. (1993, p. 26 ).

---

<sup>21</sup> O quadro explicativo com estas contextualizações está no anexo E, Quadro 3, página 173.

<sup>22</sup> O modelo do termo de consentimento dos entrevistados e as questões utilizadas nessa entrevista encontram-se no anexo desta dissertação.

<sup>23</sup> Ao realizar a coleta de dados, foi possível diagnosticar que a evasão escolar da rede foi registrada a partir de 1984.

<sup>24</sup> As fotos estão no anexo E, figuras 5 a 10, situadas nas páginas 167 a 172.

Reunindo os dados e realizando o tratamento do material, foi-me possível responder a diversas indagações levantadas, não no sentido de conclusão definitiva, mas, sim, de gerar a possibilidade de, segundo Minayo, “provocar mais questões para o aprofundamento posterior”. (1993, p.27). O desejo era de que o encaminhamento metodológico tivesse uma perspectiva dialética. Nas palavras da autora, “a dialética pensa a relação de quantidade como um das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação do todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”. (1993, p. 24).

Para melhor sistematizar o estudo, organizei quatro capítulos: o primeiro, abordo o município e as políticas sociais no contexto global e nacional; o segundo situa a educação municipal no contexto das políticas educacionais; o terceiro apresenta o cenário do contexto da rede municipal de educação de Getúlio e o quarto expõe a construção do processo dessa rede.

Espero que este trabalho de pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento da cidade e também para debates e possibilidades acerca das políticas públicas educacionais.

## CAPÍTULO 1

### O MUNICÍPIO E AS POLÍTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO GLOBAL E NACIONAL

O presente capítulo tem por objetivo situar o município, iniciando pelo relato na perspectiva histórica e num contexto global, uma vez que ao estudar uma especificidade local não é possível olhá-la isoladamente; é preciso estudar os cenários mais complexos e mais amplos com os quais o local se interliga. Torna-se necessário, portanto, compreender os conceitos de “público”, “cidade”, “democracia”, “participação” e “cidadania”, as inter-relações que envolvem a cidade e a educação e o conceito de “globalização”, para melhor situar as políticas públicas educacionais.

Considerando que a concepção de “Município” e tudo o que se vincula à administração municipal é público, busco, pela visualização de um cenário histórico, a compreensão das origens e das concepções de público e privado na visão ocidental, bem como a forma como essas idéias foram se edificando em âmbito nacional, para, finalmente, deter-me no contexto local, cenário onde se situa este estudo.

#### 1.1 Origem do público

A concepção de público tende a estar associada ao que não é coletivo e a idéia de privado, ao particular<sup>25</sup>. Mas o que é ser público? O que o termo “público” representa? Segundo Arendt, “significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem do público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível”. (1997, p. 59). Ainda conforme Arendt,

o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Esse mundo, contudo, não é idêntico a terra ou a natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver como artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. (1997, p. 62).

---

<sup>25</sup> Em se tratando de sistema de ensino, é possível perceber o senso comum de que o sistema público é menos eficiente que o sistema particular. Contudo, segundo Brandão, “há um equívoco ligado à questão da qualidade do ensino: a idéia de que o serviço que é pago diretamente é necessariamente de melhor qualidade. Esse é um procedimento que decorre de, uma visão distorcida de público – como o que não é pago, o que é do Estado – de nocivas conseqüências, tanto a nível dos serviços prestados à população, quanto ao da própria atitude que gera nesta, em relação ao patrimônio público”. (1985, p. 107).

O sentido de público está associado à vida humana: “Ser visto e ouvido por todos é importante pelo fato de que todos vêm e ouvem de ângulos diferentes. É este o sentido da vida pública”. (ARENDDT, 1997, p. 67).

Para compreender de forma mais apropriada o sentido de público e privado, é necessário uma retrospectiva histórica, conforme o faz Longhi:

É na cidade-Estado grega desenvolvida que a esfera da *polis* (comum aos cidadãos livres) é rigorosamente separada da esfera do *oikos* (particular a cada indivíduo). A distinção entre uma esfera de vida privada (onde os homens viviam juntos para proverem suas necessidades básicas) e uma esfera pública (onde o indivíduo por seu status de cidadão, liberto de suas necessidades de sobrevivência, podia participar) corresponde à existência das esferas de família (centro da mais severa desigualdade, onde o chefe ordenava e distribuía as tarefas de seus membros) e da *política* (que só conhecia e reconhecia os iguais, os pares) como entidades diferentes e separadas. (1998, p.42).

O público está ligado à pólis (à cidade e à política), ao passo que o privado está associado à casa e à família. A pólis<sup>26</sup> era o modelo das antigas cidades gregas, desde a Antiguidade Clássica até o período helenista, perdendo importância durante o domínio romano. Em virtude de suas características, o termo pode ser usado como sinônimo de cidade. Ainda segundo Arendt, “a pólis era para os gregos, como a *res publica* para os romanos, em primeiro lugar a garantia contra a futilidade da vida individual, o espaço protegido contra essa futilidade e reservado à relativa permanência, senão à imortalidade, dos mortais<sup>27</sup>”. (1997, p.66). A origem da república<sup>28</sup> está na Roma clássica, onde primeiro surgiram instituições como o Senado. Existiam a esfera privada, limitada à satisfação das necessidades básicas, e a esfera pública, na qual o indivíduo estava liberto dessas necessidades e era possível a participação. Conforme Arendt,

<sup>26</sup> Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino, por pólis se entende uma cidade autônoma e soberana: “[...] às relações entre a Pólis e os organismos políticos menores; estes, além da família em sentido estrito, são em ordem crescente de amplitude, o *ghenos* (isto é, o conjunto dos que estão ligados a um tronco familiar comum), a *fratria* (associação de famílias com encargos de comum defesa e assistência e culto próprio) e a tribo (conjunto de *fatrias* que, na ausência de um eficiente poder estatal, acaba por assumir funções de grande importância)”. (2007, p. 949).

<sup>27</sup> Marilena Chauí reflete sobre a pólis afirmando que “a participação no poder significava que todos os cidadãos têm o direito das discussões e deliberações públicas da *polis*, votando ou revogando decisões. Este direito possuía um sentido muito preciso. Nele afirmava-se que, do ponto de vista político, todos os cidadãos têm competência para opinar e decidir, pois a política não é uma questão técnica (eficácia administrativa e militar) nem científica (conhecimentos especializados sobre administração e guerra), mas ação coletiva, isto é, decisão coletiva quanto aos interesses e direitos da própria pólis”. (2003, p. 405).

<sup>28</sup> A palavra “república” vem do latim *res publica* e quer dizer “coisa pública”.

o pleno desenvolvimento da vida no lar e na família como espaço interior e privado deve-se ao extraordinário senso político do povo romano que, ao contrário dos gregos, jamais sacrificou o privado em benefício do público, ao contrário, compreendeu que estas duas esferas somente podiam subsistir sob a forma de coexistência. (1997, p.68).

Na Idade Média, a influência cristã apontou a responsabilidade política acerca do bem-estar. Nas palavras de Arendt,

a moralidade cristã em contraposição a seus preceitos religiosos e fundamentais, sempre insistiu em que cada um deve cuidar de seus afazeres e que a responsabilidade política constitui, em primeiro lugar, um ônus aceito exclusivamente em prol do bem-estar e da salvação daqueles que ela liberta da preocupação com os negócios públicos (1997, p. 69).

Durante a Idade Média, o poder político na Europa ocidental era descentralizado: o feudalismo<sup>29</sup> limitava os poderes dos reis e os senhores feudais tinham o poder sobre o seu feudo, embora a concessão fosse feita pelo rei. Conforme Longhi, “para ter *fidelis* nas diversas regiões, para enraizá-los à terra, o rei concedia ao seu vassalo uma porção de terra retirada originalmente dos bens do fisco ou das Igrejas”. (1998, p.43). A partir do século XI, também houve um renascimento do comércio, atraindo camponeses, e um aumento da circulação monetária, o que valorizou socialmente as cidades e suas comunas. Ainda conforme Longhi, “a *comuna urbana*, constituiu, muito provavelmente, na Itália da Idade Média, o momento de agregação política mais alto e original que já se viu na história italiana”. ( p.43).

Com a dissolução do feudalismo apareceram as comunas, que, segundo Putnam<sup>30</sup>, “tiveram origem nas associações voluntárias que se formaram quando grupos de vizinhos juraram auxiliarem-se mutuamente com vistas à proteção comum e à cooperação econômica”. (1996, p. 136).

---

<sup>29</sup> Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, feudalismo é o sistema econômico, político e social que se fundamenta basicamente sobre a propriedade da terra, cedida pelo senhor feudal ao vassalo em troca de serviços mútuos (proteção por parte do senhor e servidão por parte do vassalo) e que caracteriza a sociedade feudal.

<sup>30</sup> Putnam, em seu livro *Comunidade e democracia a experiência da Itália Moderna*, examina a experiência italiana que teve início em 1970, quando foram criados novos governos regionais. Ele analisou por duas décadas, essa experiência em aspectos como a auto-organização, a cooperação, que levou a uma boa governança. (1996).

Mesmo tendo origem remota, as comunas também são experiências presentes no século XIX. Tocqueville (1977) relata a experiência americana dos Estados Unidos, onde “a comuna é a ação contínua das leis e dos costumes, são as circunstâncias e, sobretudo o tempo, que acabam por lhe dar solidez”. (1977, p. 54). Na comuna americana o espírito comunal a sustenta e o habitante faz parte dela, inclusive gerindo-a. Ainda nas palavras do autor:

O habitante prende-se à sua comuna porque ela é forte e independente; interessa-se por ela porque concorre para dirigi-la; ama-a porque não tem de queixar-se da sorte dentro dela; situa-se nela a sua ambição e o seu futuro; confunde-se com cada um dos episódios da vida comunal; naquela esfera restritiva que se acha ao seu alcance, procura governar a sociedade; habituar-se com as formas sem as quais a liberdade só procede por meio de revoluções, deixa-se penetrar pelo seu espírito, toma gosto pela ordem, compreende a harmonia dos poderes e por fim reúne idéias claras e práticas da natureza dos seus deveres assim como da extensão dos seus direitos. (1977, p. 60).

Nesse sentido, na comuna, as pessoas se organizam e tomam as decisões. Podemos compreender que o conceito de comuna se estende ao comunitário, ao que é comum. Segundo Longhi, “o conceito de comunidade, no mínimo, indica um grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada, que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um *sensu comum* de interdependência e integração. Nela, as relações são mais estreitas e coesas, enraizadas na família e na tradição”. (1998, p. 48).

Seguindo a linha histórica, observamos que a República Romana organizou as comunidades, os agrupamentos humanos, em municípios. Conforme Ribeiro, “o município, verdadeiramente, surgiu em Roma como uma concessão do Império Romano aos povos vencidos em combate de escolherem seus representantes, continuarem a praticar o comércio e sua vida civil, entre outras funções, desde que obedecessem às leis romanas”. (2004, p. 25). O autor ainda desnuda as origens etimológicas do município:

O município é originado a partir das palavras latinas *munus* (encargo, obrigação), *eris* (privilégios) e *capere* (receber), significando, etimologicamente, aquela entidade que obteve privilégios. O município romano ganha importância ao longo do esplendor do seu Império, enfatizando sua autonomia por meio da *Lex Julia Municipalis*, em 40 a.C., até sua derrocada, propiciada pela centralização defendida pelo imperador Constantino e com a queda de Roma e de suas colônias. (2004, p. 26; grifos do autor).

## 1.2 O público na organização social

Embora a ênfase deste estudo se encontre no público como essencial ao município, público e privado são questões que permeiam a organização social. Nesse âmbito, é importante analisar o papel do Estado. Mas, afinal, o que é o Estado? E em que âmbito público ou privado, ele se situa? Gramsci ajuda-nos a pensar nessa definição ao referir que a superestrutura<sup>31</sup>

Na economia, o centro unitário é o valor, ou seja, a relação entre o trabalhador e as forças industriais de produção. (...) na filosofia, este centro é a *práxis*, isto é, a relação entre a vontade humana (supra-estrutura) e a infra-estrutura econômica. Na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral. (1981, p. 112, grifos do autor).

No dizer de Gramsci, o Estado garante a hegemonia<sup>32</sup> e “cada grupo social cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função”. (1968, p. 3), ou seja, cada classe cria seus intelectuais orgânicos. O intelectual orgânico ajuda a repensar a *práxis*<sup>33</sup>; porque um mantém olhar no passado e outro projeta sobre o futuro.

Nessa perspectiva, é possível vislumbrar a tendência de que as gerações mais novas, encharcadas pelas tecnologias, que têm o poder de projetar para frente, para o futuro, rejeitem o passado. Contudo, o tempo presente tem raízes profundas no passado.

O público e o privado são questões com amplo horizonte de discussão e tensão. Segundo Esquinsani, “há, entretanto, um equívoco no possível vínculo restrito do estado *versus* público. A

<sup>31</sup>A superestrutura, conforme a filosofia marxista ocorre quando, num dado momento histórico, as formas ou modos de produção determinam as relações de produção que formam a base ou estrutura econômica da sociedade. Essa estrutura econômica, por sua vez, gera novas estruturas, que se sobrepõem a ela, constituindo a superestrutura. Para Marx e Engels, a política, o direito, a religião, a arte, a educação e a cultura de modo geral, são fenômenos de superestrutura, determinados, em última análise, pela estrutura econômica. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 256).

<sup>32</sup>Esse conceito foi formulado por Gramsci para descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores.

<sup>33</sup>Para Gramsci, *práxis* é história, ou melhor, o fazer-se da história, a sua realização por obra da vontade racional. Como ele mesmo explica, a vontade é racional porque suscita um pensamento historicamente baseado, acolhido pela maioria por responder às necessidades manifestadas num contexto ambiental, que é marcado pela intervenção do homem e se transforma, por isso, em móbil de ação. (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 2007, p. 988).

assimilação pura e simples do público vinculado ao estatal, ao formal, retira do conceito o fato de que aspectos da esfera privada também possuem sua dimensão pública”. (2001, p. 56).

Partindo dessas reflexões, questiono: Qual é o papel do Estado perante os sujeitos sociais? Para clarear essa questão, exponho na reflexão em seqüência os conceitos de Habermas e Santos.

### 1.3 O Estado e a “inclusão do outro”<sup>34</sup>

Ainda no contexto do público e privado e das relações dos sujeitos sociais em comunidade, Habermas reflete sobre a inclusão do outro, que, segundo ele, significa “que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro – e querem continuar sendo estranhos”. (2007, p. 8). Conforme Habermas, a comunidade projetada de modo construtivo não é um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. Inclusão, segundo ele, não significa confinamento dentro do próprio e fechamento diante do alheio.

Essa perspectiva habermasiana possibilita o entendimento do sentido comunitário e das relações que se estabelecem nesse contexto. Habermas faz distinções entre as compreensões liberal e republicana de política, do ponto de vista dos conceitos de “cidadão do Estado” e “direito” e segundo a natureza do processo político de formação da vontade. Para Habermas, o processo democrático, na concepção liberal,

cumprir a tarefa de programar o Estado para que se volte ao interesse da sociedade: imagina-se o Estado como aparato da administração pública, e a sociedade como sistema de circulação de pessoas em particular e do trabalho social dessas, estruturada segundo leis de mercado. A política, sob essa perspectiva, e no sentido de formação política da vontade dos cidadãos, tem a função de congregar e impor interesses sociais em particular mediante um aparato estatal já especializado no uso administrativo do poder político para fins coletivos. (2007, p. 277).

Seguindo a linha de pensamento de Habermas (2007), na concepção republicana a política não se confunde com essa função mediadora; mais do que isso, é constitutiva do processo de coletivização social como um todo. Habermas concebe a política como uma forma de reflexão sobre um contexto de vida ético. A política, portanto, segundo Habermas, constitui o *medium* em

---

<sup>34</sup>A inclusão do outro é título do livro de Jürgen Habermas (2007).

que os integrantes de comunidades solidárias surgidas de forma natural se conscientizam de sua interdependência mútua e, como cidadãos, dão forma e prosseguimento às relações preexistentes de reconhecimento mútuo, transformando-as de forma voluntária e consciente numa associação de jurisconsortes livres e iguais. Assim, na visão habermasiana, a arquitetura liberal do Estado e da sociedade sofre uma mudança importante. Ao lado da instância reguladora descentralizada do mercado, ou seja, ao lado do poder administrativo e dos interesses próprios, surge também a solidariedade como terceira fonte de integração social.

Na visão habermasiana, os dois enfoques concorrentes, o liberal e o republicano, resultam em diversas conseqüências nas concepções de cidadão do Estado. Na concepção liberal, segundo Habermas (2007), determina-se o *status* dos cidadãos conforme a medida dos direitos individuais de que eles dispõem em face do Estado e dos demais cidadãos. Os cidadãos, sendo portadores de direitos subjetivos, poderão contar com a defesa do Estado desde que defendam os próprios interesses nos limites impostos pelas leis – e isso se refere igualmente à defesa contra intervenções estatais que excedam ressalva interventiva prevista em lei. Nesse sentido, Habermas diferencia direito subjetivo e direito político. Para ele, nos direitos subjetivos às pessoas do direito se vêem livres de coações externas. Também os direitos políticos têm a mesma estrutura: oferecem aos cidadãos a possibilidade de conferir validação a seus interesses particulares, de maneira que estes possam ser agregados a outros interesses privados (por meio de votações, formação de corporações parlamentares e composições de governos) e, afinal, transformados em uma vontade política que exerce influência sobre a administração. Dessa maneira, os cidadãos, como membros do Estado, podem controlar se o poder estatal está sendo exercido em favor do seu interesse.

Conhecer a vida política de um povo é compreender o processo de vida desse povo e, também, compreender a organização e as relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil. O conhecimento dos elementos sócio-históricos do município de Getúlio Vargas é necessário para compreendermos os rumos, os avanços, as limitações, as possibilidades do município, situados em seus tempos e espaços; significa compreender os fios que ligam o passado, o presente e o futuro. Como afirma Santos, “é conhecer no presente a história futura”. (2007 p. 26). Nesse contexto, a “escavação histórica” realizada no município de Getúlio Vargas possibilita-me reflexões acerca dos elementos constitutivos dessa comunidade, analisando as raízes históricas para a compreensão de momentos vivenciados, na área educacional. Como

afirma Santos, de uma “[...] escavação histórica, conceptual e semântica efectuada emergem possibilidades de conhecimento, para além da ciência moderna, e possibilidades do direito, para além do direito moderno. Emergem também perspectivas de transformar formas de poder em formas de autoridade partilhada”.(2000, p. 19). Penso que essa escavação histórica pode nos permitir a compreensão do que já está posto em termos educacionais no município e, ainda, apontar possibilidades para a história futura.

Segundo o pensamento de Habermas, de acordo com a concepção republicana,

os direitos de cidadania, direitos de participação e comunicação política são, em primeira linha, direitos positivos. Eles não garantem liberdade em relação à coação externa, mas sim a participação em uma práxis comum, por meio de cujo exercício os cidadãos só então se tornam o que tencionam ser – sujeitos politicamente responsáveis de uma comunidade de pessoas livres e iguais. (2007, p. 280).

Habermas focaliza o cidadão e seus direitos. Assim, é imprescindível a compreensão dos direitos humanos.

### 1.3.1 Direitos humanos: realidade ou utopia?

Às vésperas de completar sessenta anos<sup>35</sup>, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda é motivo de reflexões. Os direitos humanos foram idealizados pela maioria dos países membros da Organização das Nações Unidas como uma forma de reação aos conflitos advindos da Segunda Guerra Mundial. Em seus trinta artigos, a declaração tem por objetivo reconhecer os direitos para assegurar a dignidade humana. Nesse sentido, é possível questionar: O que é ter direitos? Quais suas implicações? A declaração é conhecida e realmente cumprida?

Segundo Bobbio, “a palavra” direito, “no sentido de direito subjetivo (uma precisão supérflua em inglês, porque *right* tem somente o sentido de direito subjetivo) faz referência a um sistema normativo, seja ele chamado de moral ou natural, jurídico ou positivo”. (1992, p. 8). Nesse sentido, é possível vislumbrar um desconhecimento por parte das populações de quais são seus direitos. Se não é possível conhecê-los, tampouco será possível saber suas implicações e se estão sendo cumpridos. Ainda conforme Bobbio, “uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente”. (p. 10). Diante da realidade que se apresenta, ocorre uma grande

---

<sup>35</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi publicada em 1948.

tendência de os direitos humanos não serem cumpridos, pois servem para assegurar, proteger e promover a vida humana. Mas isso é possível perceber na sociedade vigente? Direitos universais geram também deveres universais. Segundo Bobbio, “não há um direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta”. (p. 80). Analisando as palavras do autor é possível perceber que todo direito implica uma obrigação, o que também parece ser um ponto importante na condição humana. Se, por um viés, se desconhece o direito, por outro também se oculta o dever, e o direito e o dever são relações fundamentais na vida em sociedade. Assinala Rossato:

Para que um dia possamos, efetivamente, chegar à implantação dos direitos humanos, precisamos percorrer três etapas: \* primeira: precisamos conhecê-los profundamente; importa, pois, que nos informemos e informemos os outros sobre os mesmos; \*segunda: precisamos que eles se tornem partes componentes, inerentes de nós mesmos, sejam constitutivos de nosso ser. Portanto, devemos assumir os direitos universais como os nossos direitos e os direitos de cada um dos cidadãos do mundo; \* terceira: esse conhecimento e essa consciência devem gerar uma ação para que sejam implantados em toda a parte e em todos os seres. (2002, p. 105).

É imprescindível que o homem conheça seus direitos e deveres para o exercício da cidadania, como também tenha consciência de seus atos em relação a si próprio e aos seus semelhantes. Os direitos são a possibilidade de garantia diante das desigualdades sociais.

#### **1.4 A globalização e as desigualdades sociais**

Compreender as inter-relações do município na dimensão global, os direitos e deveres e as desigualdades sociais permite-nos compreender as políticas sociais, as quais existem porque existem desigualdades. Se as desigualdades fossem abolidas, com atendimento das necessidades básicas da população, por intermédio de remuneração condizente, por intermédio de remuneração e condições de vida condizente, as políticas sociais se tornariam dispensáveis.

Para esse entendimento, nossas reflexões versam sobre a globalização, que, segundo Santos, “é uma identidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais. Ou seja, não há globalização sem localização”. (2007, p. 31). Em seus escritos o autor possibilita-nos refletir sobre vários aspectos, na dimensão das ciências sociais, pois procura valorizar as experiências humanas, contrapondo-se

ao seu desperdício. Considera que o mundo está dividido em “países dominantes” (centrais)<sup>36</sup>, onde grande parte da população tem acesso aos conhecimentos científicos e não científicos, às informações, à saúde, à educação, e “países dominados” (periféricos)<sup>37</sup>, nos quais grande parte da população é excluída desses conhecimentos e desse acesso.

Nesse sentido, Santos estabelece a “sociologia das emergências”<sup>38</sup>, que se traduz na criação das possibilidades e, com base nas ausências, que se traduz pelo resgate da experiência. Santos explica que a globalização hegemônica é dominada pelo capitalismo neoliberal mundial, e a globalização contra-hegemônica, se define por meio de iniciativas locais dos grupos sociais. Ele também defende a idéia de que a sociedade repense o que está ocorrendo hoje como consequência de suas ações e propõe uma renovação da ciência. O autor acredita no cuidado e nas consequências das atitudes e traz a idéia de monocultura<sup>39</sup>, que se ramifica e propõe um contraponto, que são as ecologias. Santos também retrata o conceito de desigualdade e o permeia com o de exclusão, assim explicando:

Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E, perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra. (1999, p. 1).

Santos continua dizendo que há de se buscar uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade: “Antes de mais, há que reconhecer que nem toda a diferença é inferiorizadora. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única.” (1999, p.41). Esclarece que, sempre que há diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza converte-se, contraditoriamente, numa política de desigualdade, e uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de fato, uma política racista. Nesse sentido afirma: “O novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de

---

<sup>36</sup> Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha...

<sup>37</sup> Brasil e países africanos.

<sup>38</sup> Sociologia das emergências e das ausências estão elucidadas por Boaventura de Souza Santos (2000) no livro *Crítica à razão indolente, contra o desperdício da experiência*.

<sup>39</sup> Boaventura de Souza Santos faz uma analogia entre monocultura e ecologia: monocultura significa acabar com a diversidade e unificar, de forma homogênea, o que não é igual; produz a não-existência, ao passo que a ecologia é o reconhecimento das diferenças.

igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (1999, p.41).

Ao mencionar uma nova política de identidade e de diferença, Santos pressupõe um novo paradigma epistemológico, concebendo que tenha “como ponto de ignorância, o colonialismo e como ponto de conhecimento, a solidariedade. Neste paradigma, conhecer significará seguir a trajetória do colonialismo para a solidariedade. Nesta trajetória será possível, não só reconhecer as diferenças, como entre elas distinguir as que inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem”.(1999, p. 42).

Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação, embora breve e sutil, do pensamento de Santos com o de Habermas: aquele cita o colonialismo como ponto de ignorância e a solidariedade como ponto de conhecimento; este, por sua vez, cita a inclusão do outro como as fronteiras da comunidade, quando estão abertas a todos – também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro e querem continuar sendo estranhos. Nesse sentido, a conjugação das idéias de ambos se solidifica quando Santos visualiza a política de identidade, a qual se assenta em três processos básicos: “diferenciação, auto-referência e reconhecimento. O processo de diferenciação é o processo de separação entre o eu e o outro, entre nós e o resto. É, por assim dizer, o reverso do processo de exclusão ainda que partilhe com este dispositivo da separação entre o eu e o outro”. (SANTOS, 1999, p. 43).

Seguindo o pensamento de Santos, a política de identidade aponta para o segundo processo, a auto-referência, que “é o momento espetacular da criação da identidade, a soma de partilhas originais, que justificam uma pertença específica e especificamente identitária” (1999, p.43). Por último, Santos afirma sobre a política de identidade que se “assenta num processo de reconhecimento. Ao contrário do que se passa com o sistema de exclusão, na identidade o eu necessita, para se constituir plenamente, do reconhecimento do outro”.(p. 43).

Na perspectiva da aproximação de Habermas e Santos, poderíamos dizer que o reconhecimento do outro implica a inclusão do outro. No município de Getúlio Vargas, percebemos, em muitos momentos de sua trajetória histórica, a inclusão e o reconhecimento do outro. Refletindo sobre algumas instituições, tais como a praça Central<sup>40</sup>, observamos que, já em

---

<sup>40</sup> A praça já foi uma das mais bonitas do estado; em 2008, após um logo período de descuido, está sendo reorganizada.

1909, havia um espaço reservado para a sua construção. Ainda, em 1919 um grupo de cantores<sup>41</sup> se reuniu e fundou uma sociedade de cantores, que, no período da guerra, foi desativada, sendo reativada em 1961. Seriam esses indicativos, nos primórdios da colonização, da preocupação com o lazer?

Para o melhor entendimento da inclusão e reconhecimento do outro, faz-se necessário compreender o Estado como tal e as políticas voltadas ao todo social.

### 1.5 O Estado e as políticas sociais

Para a compreensão das políticas sociais é necessário o entendimento prévio das desigualdades. Santos aponta para os efeitos das desigualdades e da exclusão:

têm lugar a nível local e mesmo a nível individual, de indivíduos concretos em sofrimento, mas, por outro lado, as causas desse sofrimento são cada vez mais globais, produzidas ou decididas a grande distancia espaço-temporal. Esta discrepância tem um impacto decisivo, desde logo no próprio Estado que, como vimos acima, tem cada vez mais dificuldade em impor a primazia do espaço-tempo nacional face ao espaço-tempo global e, ao invés, está ele próprio em vias de ser transnacionalizado. (1999, p. 52).

É a desigualdade que gera a exclusão. Nesse sentido, Fleury (2004) afirma que a exclusão sempre existiu, tanto que a sociedade convive com ela como se fosse natural, porém, aparece como questão social, isto é, um problema que demanda uma resposta por parte do governo e da sociedade. Portanto, segundo Fleury, a emergência de uma questão social implica seu enquadramento por meio de políticas e instituições específicas, chamadas “políticas sociais”: “Por conseguinte, uma mesma questão será respondida de diferentes maneiras em contextos políticos, culturais e institucionais distintos, gerando diversos padrões de proteção social.” (2004, p.93).

Nessa perspectiva, as políticas sociais são produzidas pelo Estado para enfrentar as desigualdades. Políticas sociais, segundo Morosini “são ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, à redistribuição dos benefícios

---

<sup>41</sup> Dados obtidos no encarte especial dos 60 anos de Getúlio Vargas produzido pelo jornal *A Voz da Serra*, 16 de dez de 1994.

sociais. O Estado produz as políticas sociais, [...] abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicação e educação”. (2003, p. 319).

As políticas públicas são decisões e ações que têm por finalidade oportunizar direitos ao cidadão diante das desigualdades existentes; por isso, são deveres do Estado. Contudo, isso não significa que o Estado deva elaborar e decidir sobre as políticas e que outros sujeitos (sociedade) devam executá-las. Os principais beneficiados pelas políticas (sociedade) podem e devem participar das decisões e ações, pois, assim, haverá o sentimento de pertencimento a elas, não somente a espera do benefício.

Portanto, as questões sociais originadas das desigualdades implicam políticas sociais para amenizá-las. Segundo Marcon, “o Estado, portanto, precisa ser compreendido no contexto das relações sociais, das correlações de poder e de força, das experiências democráticas, ou ditatoriais, do papel da sociedade civil e das instituições sociais que a compõe, das transformações sociais e econômicas locais, nacionais e globais”. (2007, p. 1). Nessa perspectiva se enquadram as relações entre o Estado e a sociedade civil, como é o caso da política pública educacional no município de Getúlio Vargas. Na exposição, intercalamos aspectos históricos da trajetória da idéia de município em âmbito nacional no conjunto de itens a seguir.

## **1.6 O Brasil Colônia – 1549 a 1822**

Em virtude da colonização, o Brasil sofreu muitas influências dos portugueses. Segundo Vieira e Farias (2007)<sup>42</sup>, no Brasil Colonial muitos fatos ocorreram, entre eles em 1549, o marco inicial da educação formal no Brasil, com os Soldados de Deus (Companhia de Jesus) e, em 1559, a constituição da Companhia de Jesus, em decorrência da preocupação em concentrar esforços na educação dos filhos dos colonos e na formação dos futuros sacerdotes. Os colégios jesuíticos representavam a principal instituição de formação da elite colonial, cujo objetivo era religioso. Durante o período pombalino, os jesuítas foram expulsos, entrando, então, em cena o poder público estatal. Ainda nesse período, foi criada a “Mesa Censória”, uma primeira legislação encarregada dos negócios da educação. Em seqüência, criaram-se as escolas “menores” sob a inspeção da Real Mesa Censória, que previa o financiamento de ensino;

---

<sup>42</sup> Considero importante esta trajetória da política educacional brasileira, elaborada por Vieira e Farias, para a compreensão das políticas públicas educacionais, tema desta pesquisa.

instalaram-se, então, as aulas régias, que consistiam em aulas de disciplinas isoladas. Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, criaram-se os primeiros cursos superiores, ligados à defesa militar e à saúde.

Sobre o período colonial, Meirelles relata que “o município português foi transplantado para o Brasil Colônia com as mesmas organizações e atribuições políticas, administrativas e judiciais que desempenhava no Reino”. (1993, p. 27-28). Seguindo essa linha de pensamento, Castro chama atenção para o fato de, “no Brasil, o município preceder ao Estado, sendo o fundamento da nação brasileira”. (1992, p.24). Se considerarmos que o município precede o Estado, poderá ser este o vínculo forte que une os sujeitos sociais ao seu município?

Na perspectiva histórica do Brasil Colônia, não podemos deixar de considerar a presença do indígena, cuja abordagem se faz necessária por ter sido excluído socialmente, assim como para compreender o momento presente da educação municipal em Getúlio Vargas.

#### 1.6.1 O indígena ontem no que é hoje o município de Getúlio Vargas<sup>43</sup>

Anteriormente à presença do colonizador branco (italianos, russos, alemães,...) essas terras pertenciam a indígenas, de diferentes grupos e em diferentes tempos, entre os quais os índios pré-históricos das casas subterrâneas<sup>44</sup>. A partir do século II d.C., nas regiões mais frias, por baixo dos pinheirais, um grupo indígena aprendeu a cavar casas subterrâneas para se defenderem das baixas temperaturas.

No final do século XVI e início do século XVII, encontravam-se nesse território, onde antes existiam as casas subterrâneas, os índios guaianás, pertencentes ao grupo Ge. Segundo Marcon, “todas as tribos mantinham seus costumes próprios e sobreviviam de acordo com as condições econômicas de cada região: caça, pesca, coleta e agricultura. No entanto, o quadro foi se alterando na medida em que chegaram os colonizadores”. (1994, p. 50).

---

<sup>43</sup> Publicação em homenagem ao cinquentenário de emancipação político-administrativa do Município de Getúlio Vargas – 1934 - 1984.

<sup>44</sup> No município de Floriano Peixoto, antigo distrito de Getúlio Vargas, encontra-se uma escavação medindo aproximadamente 120 m de comprimento por 40 de largura. A terra retirada dessa escavação foi transportada a uma distância de 100 a 200 m. Conforme depoimentos de moradores, essa escavação era muito profunda e sempre despertou enorme curiosidade; o porquê dessa faixa escavada numa área praticamente plana continua sendo um mistério.

De 1845 a 1850 iniciou-se o trabalho de catequese nos toldos<sup>45</sup> dos índios, ministrada pelos jesuítas. Nessa fase despontaram os problemas indígenas, como a instabilidade dos assentamentos, dependência do governo, abusos na administração dos toldos, ideologia discriminatória contra o índio.

Os guaianás, do grupo Ge, habitavam a mesma área onde, no século XIX, são encontrados os caingangues. Por esse motivo, muitos pesquisadores levantam a hipótese de serem os guaianás ancestrais diretos dos caingangues, dos quais descenderiam os índios que, até 1962 ou 1964 habitavam o toldo do Ventarra, no município de Getúlio Vargas. Hoje, eles se encontram recolhidos nas reservas indígenas de Votoro e do Ligeiro.

No século XIX os guaianás, antes de serem denominados “caingangues” por Telêmaco Morocines Borba, eram conhecidos como “coroados”, por causa do corte de cabelo em forma de coroa. A economia do grupo era baseada na coleta, especialmente do pinhão, na caça e pesca; colhiam mel e frutos silvestres, plantavam abóbora e milho. A única bebida alcoólica consumida era a *chica* por eles fabricada.

Nos primeiros anos do século XX, os toldos eram assistidos pelas Comissões de Terra; na década de 40, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) assumiu mais diretamente a direção de algumas áreas, criando-se a distinção entre “postos indígenas”, sob a administração do SPI e “toldos”, sob a administração das Comissões de Terras do Estado. Foi nessa década que as novas migrações para a região do Alto Uruguai passaram a constituir uma real ameaça às terras indígenas. Em 1967 foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), extinguindo-se o SPI.

As piores investidas contra as terras indígenas aconteceram em 1949 e 1962, com uma pseudo-reforma agrária nos territórios indígenas. Ventarra, situada no município de Getúlio Vargas, foi totalmente expropriada de seus legítimos donos, que foram alojados em outras áreas indígenas do estado ou nas margens das estradas. Segundo Karnal,

existem no município três toldos de índios: “Votouro”, “Ventarra” e “Liso”, os dois primeiros coroados e o último composto de índios guaranis, todos dóceis e inteligentes. Em 1919, os “Ventarras” eram em número de 34, ocupando uma área de 753 hectares; os “votouros” compunham-se de 148 habitantes, com uma área de 3.538.693 metros, e os lisos” tinham 41 habitantes”. ( 1926, p. 19 – grifos do autor).

---

<sup>45</sup> Toldos são aldeamentos de índios. Os Toldos eram assistidos pela Comissão de Terras.

A topografia, a mata e o destemor dos caingangues mantiveram por longo tempo os conquistadores afastados da região Alto Uruguai.

### **1.7 O período imperial brasileiro – 1823 a 1888**

Prosseguindo no resgate histórico, no âmbito nacional, de fatos explicativos da trajetória da educação brasileira e explicitando como se deu a edificação de uma educação pública e sua emergência em âmbito municipal, vemos que, durante o período do Império, dividido entre Primeiro (1823 – 1831) e Segundo Reinado (1831 a 1889), conforme Vieira e Farias (2007), muitos fatos aconteceram, entre eles:

- No Primeiro Reinado frustrou-se o projeto de Constituinte e eliminaram-se os privilégios do Estado na oferta da educação. Em 1824, foi elaborada a primeira Constituição brasileira, portanto ainda no período imperial. Também foi elaborado o primeiro instrumento legal importante para a educação, que criava escolas em vilas e lugares populosos e criava câmaras municipais em cada cidade e vila do Império;

- No Segundo Reinado foi criada a primeira escola oficial pública, porém para poucos, pois oferecia cultura básica necessária às elites dirigentes do país. Segundo Giolo, a instrução pública no Rio Grande do sul, até o final do regime monárquico, “é mantida pelos cofres da Província. Antes do Ato Adicional de 1834, o poder central havia provido apenas aulas de primeiras letras e algumas secundárias, em localidades populacionalmente mais expressivas ou militarmente mais estratégicas”. (1994, p. 14).

Em 1840 não existiam prédios escolares públicos, mas registram-se despesas com aluguel e material para as escolas. Com a volta dos jesuítas ao Brasil, criaram-se colégios mantidos por esta ordem religiosa, os quais estavam sob administração privada. Convém destacar que em 1850 ocorreu a extinção do tráfico de escravos. Nesse período, regulamentara-se a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, criando-se novos estatutos para os cursos jurídicos e para as escolas de medicina. Também aconteceu a primeira tentativa de controle pelo Estado das escolas, com a nomeação de uma comissão para inspecionar estabelecimentos públicos e particulares. Outro fato importante foi a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária no Município da Corte.

Posteriormente, foram reformados o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo exército, estabelecendo-se normas para a construção de edifícios e condições para prédios contratados. Verifica-se a construção de prédios destinados ao ensino, começando a se evidenciar a criação de redes de ensino.

Como observamos, em 1824 foi elaborada a primeira Constituição brasileira, que, conforme Ribeiro, “dedica um capítulo às câmaras municipais. [...] Afirma que em todas as Cidades e Vilas ora existentes, e nas mais que para o futuro se criarem, haverá Câmaras, às quais compete o governo econômico e municipal das mesmas Cidades e Vilas”. (2004, p.29). Assim, na Constituição de 1824, percebe-se um início de reconhecimento da educação organizada em âmbito municipal.

### **1.8 A República brasileira – 1889 a 2008**

No primeiro período republicano (1889-1930), ocorreu a reforma que abrangeu a aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, do regulamento para o Ginásio Nacional e a criação a aprovação do regulamento do Conselho de Instrução Superior. A educação foi estruturada em escola primária, com dois níveis: 1º grau – crianças de 7 a 13 anos; 2º grau – crianças de 13 a 15 anos, secundário, com duração de sete anos, e o superior. Havia o “exame de madureza” para identificar a capacidade intelectual do aluno ao concluir o ensino secundário. Em 1891, a Constituição Republicana aumentou o poder e a autonomia das antigas províncias, agora Estados. Embora tenha eliminado o Poder Moderador, mantiveram-se os três poderes, o que, segundo Ribeiro, “estabelece o princípio da autonomia em seu artigo 68: os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos municípios, em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse”. (2004, p.30). A Constituição Republicana segundo o autor, garantia “não apenas à autonomia municipal, mas também quanto à eleição de prefeito e vereadores, além de seus impostos e da organização de seus serviços”. (p.31). Seguindo o autor relata que a Constituição de 1934 <sup>46</sup> mudou a autonomia municipal, porque

---

<sup>46</sup> A Constituição de 1934 teve curta duração, pois logo foi substituída pela de 1937, no período do Estado Novo.

os prefeitos eram nomeados pelos governadores dos estados; 2) estados e municípios estavam sujeitos a um regime interventor; 3) o interventor era um preposto do ditador; e os prefeitos prepostos dos interventores; 4) todas as funções municipais estavam, como logicamente deveriam, centradas nas mãos dos prefeitos, entretanto acima deles estava o Conselho Administrativo Estadual, que se constituía em obstáculo ao poder local. (RIBEIRO, 2004, p.31).

### 1.8.1 A colonização do Alto Uruguai no primeiro período republicano

Foi no primeiro período republicano, que se iniciou a colonização da região Alto Uruguai, espaço onde se situa o município de Getúlio Vargas. A colonização, iniciada oficialmente em 1908, está relacionada ao projeto do Partido Republicano Riograndense (PRR), que pretendia ocupar esta área do estado.

Na proposta da colonização, pretendia-se, por meio das pequenas propriedades rurais, cultivadas com o trabalho das famílias vindas das Colônias Velhas<sup>47</sup> e de diferentes países da Europa, produzir alimentos necessários para o Rio Grande do Sul, que tinha tradição da pecuária extensiva. Inicialmente, toda esta vasta região estava subordinada ao município de Passo Fundo; depois surgiu a Colônia Erechim e, finalmente, Getúlio Vargas.

Desde o primeiro momento de fixação do elemento luso-brasileiro<sup>48</sup> nos campos do Planalto Médio, o indígena foi forçado a recuar para o interior do Alto Uruguai. O sertão serviu de refúgio temporário para o conquistador, o que também aconteceu com os caboclos errantes, descendentes por mestiçagem dos peões bandeirantes com os primitivos habitantes da região. Ao longo do século XIX, as matas do alto Uruguai serviram de refúgio para elementos marginais ou marginalizados da sociedade luso-brasileira em formação, para fugitivos da Guerra Farroupilha (1835 – 1845) e da Revolução Federalista (1893 – 1895). O elemento mestiço, caboclo, fixou-se na condição de posseiro, não possuindo título legal de propriedade e desenvolvendo a pequena lavoura (roças) e o extrativismo vegetal (principalmente erva-mate).

---

<sup>47</sup> O termo “Colônias Velhas” abrange os municípios de São Sebastião do Caí, Montenegro, São Leopoldo, Estrela, Lajeado e Santa Cruz do Sul. Por sua vez, “Colônias Novas” referiam-se ao norte do estado. Disponível em: <[www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/municipio/historia.asp](http://www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/municipio/historia.asp)>.

<sup>48</sup> Publicação em homenagem ao cinquentenário de emancipação político-administrativa do Município de Getúlio Vargas – 1934 - 1984.

### 1.8.2 A estrada de ferro

Um dos fatores primordiais na ocupação do Alto Uruguai foi a construção da ferrovia que ligava o centro do estado (Santa Maria) a São Paulo (Itararé)<sup>49</sup>. Em 1857 houve a criação do município de Passo Fundo<sup>50</sup>. Nessa época a região localizada no norte do Rio Grande do Sul era identificada na cartografia oficial como “Sertão do Alto Uruguai”. No ano de 1902, o município de Getúlio Vargas constituía o terceiro distrito de Passo Fundo. Em 1908, houve a criação da Colônia Erechim (hoje município de Getúlio Vargas), pelo presidente Carlos Barbosa Gonçalves.

O nome Colônia Erechim foi proposto pela Diretoria de Terras e Colonização<sup>51</sup>. Em 1909, o Estado escolheu o local da sede da colônia Erechim, onde hoje é a cidade de Getúlio Vargas, situada na margem direita do rio dos Índios. Foi nesse ano que a primeira turma de imigrantes<sup>52</sup> chegou a Getúlio Vargas.

Segundo Maestri, “os camponeses partiam da Itália para livrar-se dos patrões aos gritos revolucionários ‘Viva I America, morte ai padroni!’ [“Viva a América, morte aos patrões”]. (2000, p.32). Ainda conforme Maestri,

o novo *status* do colono determinou profundamente sua visão de mundo, suas relações familiares, concepção religiosa, etc. Essa metamorfose iniciava-se desde o estabelecimento no lote, onde ele se sentia *absolutamente* livre, desconhecendo, tendencialmente, as determinações econômicas-sociais, que engessavam a vida e a população colonial – pagamento da dívida, flutuação dos preços, trocas mercantis desiguais, etc. (2000, p. 32).

<sup>49</sup> Segundo Wolff, em janeiro de 1898 foi inaugurado o percurso até Passo Fundo, numa extensão de 355 km, com 16 estações; em 1909, 117 500 m de linhas férreas foram construídas a partir de Passo Fundo em direção ao Alto Uruguai. (2005, p. 120 e 121).

<sup>50</sup> Dados obtidos na Síntese Histórica de Neivo AT Fabris.

<sup>51</sup> Diretoria de Terras e Colonização – o Governo Imperial havia pensado em todas as medidas para a instalação dos estabelecimentos agrícolas por colonos europeus, como demonstra a Lei de Terras de 1850, prevendo os procedimentos para a sua ocupação desde a chegada dos imigrantes do país de origem até instalações definitivas. Para agilizar e controlar a ocupação das terras devolutas, o governo criou uma Repartição Geral das Terras Públicas. Dessa forma, o estabelecimento de novos núcleos coloniais era de responsabilidade da Inspeção Especial de Terras e Colonização, que, por suas seções, tratava das questões referentes à terra, ao atendimento e ao destino dos colonos europeus. Essa inspeção era representada pela Diretoria da Colônia, sendo subordinada ao Presidente da Província. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-10.htm>

<sup>52</sup> Segundo Maestri, em 1875, quando os primeiros italianos chegaram ao Rio Grande do Sul, o Brasil era uma nação semi-rural atrasada e escravista.”[...] As escolas públicas eram raras. As elites brasileiras governavam a nação como dirigiam suas fazendas “. (2000, p.87).

O acesso à posse de terras e aos mercados, que garantiu relativo sucesso aos imigrantes, foi negado aos caboclos, que acabaram sendo expulsos de suas terras e obrigados a se empregar como peões nas fazendas da região. Assim, a reforma agrária realizada nessas terras aprofundou as injustiças sociais e a marginalização do elemento nacional, em particular do caboclo, do escravo e seus descendentes e, em grau maior, do indígena.

Em 1910, a colônia abrigava famílias de várias nacionalidades, entre elas russos, alemães, austríacos e de outras nacionalidades. Então, a Cia Auxiliaire<sup>53</sup>, proprietária do trecho inicial da ferrovia até Marcelino Ramos, inaugurou mais uma estação. Foi na plataforma da Estação Erechim (hoje município de Estação) que, de vagões puxados por possantes locomotivas, desembarcaram os primeiros imigrantes, vindos das Colônias Velhas, bem como de diferentes países europeus. Estação era a porta de entrada de uma próspera e pujante zona colonial. Os mesmos vagões cargueiros que traziam as mercadorias que abasteciam o comércio levavam a madeira e a banha<sup>54</sup>. A sede, Colônia Erechim, oferecia aspectos urbanos, com a abertura de ruas principais e a construção de cinquenta casas já habitadas e vinte e duas em construção, todas de madeira. Havia nove casas comerciais, um barbeiro, um alfaiate, três sapateiros e um açougue.

Os fatos descritos, associados à forte atração colonial, acarretaram um grande êxodo das Colônias Velhas para essa região, especialmente dos municípios de Alfredo Chaves (hoje Veranópolis), Guaporé, Antônio Prado, Bento Gonçalves e outros.

A madeira, principalmente o pinheiro, foi explorada e escoada pela ferrovia e pelo leito do rio Uruguai, por meio dos quais se abastecia o centro do país e até a Argentina. O plantio de milho e a criação de suínos atraíam novos imigrantes e a banha passou a ser o principal produto de exportação, embalada em tonéis e despachada pelas locomotivas para São Paulo. Nos seus vagões este produto dividia espaço com tábuas beneficiadas nas inúmeras serrarias espalhadas pela colônia<sup>55</sup>. Em 1915, a população da colônia totalizava 27.359 habitantes; contudo, começou a perder a liderança que vinha mantendo na região em virtude de transferência, por determinação da Diretoria de Terras, da sede do escritório da Comissão de Terras para Paiol Grande (hoje Erechim).

---

<sup>53</sup> Segundo publicação em homenagem ao cinquentenário de Emancipação político-administrativa do município de Getúlio Vargas – 1934 - 1984.

<sup>54</sup> *A Folha Regional*, 17 abr. 2003.

<sup>55</sup> Encarte Cotrigo, *A Folha Regional*, ago. 2001.

O registro da festa do Centenário da Independência do Brasil na Colônia Erechim (hoje Getúlio Vargas) também é um fato marcante e foi registrado pelo *O Erechim*, em sua edição de 10 e 20 de setembro de 1922. É importante ressaltar que o jornal já era editado antes da emancipação do município. No ano de 1925, uma instituição a ter um traço marcante foi o Hospital São Roque, de Getúlio Vargas, entidade de caráter beneficente, anterior ao processo emancipatório, reiterando pois, a idéia de público.

Em 1927 ocorreu uma tentativa de emancipação fracassada e, em 1933, a fusão entre os clubes Comércio e Comercial, originando o Clube Aliança. Novamente o termo *Aliança* sugere a união dos cidadãos em prol da coletividade. Em 18 de dezembro de 1934, a emancipação tornou-se realidade. O presidente da República, nesse ano, era Getúlio Dornelles Vargas, gaúcho de São Borja. Uma das primeiras medidas do Governo Provisório, chefiado desde novembro de 1930 por Getúlio Vargas, foi nomear interventores "de confiança" para vários estados, principalmente para aqueles onde a oposição era forte.

Em 1934 as mulheres conquistaram o direito do voto no Brasil e Getúlio Vargas, que havia governado o país como ditador, foi eleito pela Assembléia Constituinte para o cargo de presidente da República.

Como vemos por esse recorte histórico, a colonização e a estrada de ferro oportunizaram uma rede de colônias interligadas e serviram como fator de comunicação e de chegada de pessoas e produtos, como também para o transporte de produtos produzidos na Colônia Erechim (hoje Getúlio Vargas).

### 1.8.3 A Era Vargas (1930-1945)

Embora se caracterizasse como um período ditatorial, conforme Farias e Vieira (2007), vários fatos ocorreram na área da educação: reforma do ensino superior no Brasil, o que permitiu que fosse administrado por institutos isolados; a organização do ensino secundário em duas etapas - curso fundamental, com duração de cinco anos, e complementar, de caráter propedêutico e com dois anos de duração, para as especializações profissionais; o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que consistiu num documento elaborado por iniciativa de educadores liberais, representando a tomada de posição em face do contexto do período, defendendo um amplo programa educacional, no qual a educação era vista como um serviço essencialmente público e o

Estado era chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais. Também, nesse período, foi estabelecido um conjunto de atos legais referentes ao ensino industrial, secundário, comercial, normal e agrícola.

#### 1.8.4 A emancipação de Getúlio Vargas na Era Vargas

No período da Era Vargas aconteceu a emancipação do município de Getúlio Vargas (1935), em 24 de março de 1935, sendo nomeado pelo general interventor federal<sup>56</sup> como primeiro prefeito o major da Brigada Militar do estado Manoel Nunes da Costa. O prefeito adotou o quadro do funcionalismo municipal, incluindo os de inspetor escolar, médico da prefeitura e professor. Nessa época, foi fundada a Cooperativa de Banha Sant`Anna Ltda, associação que reunia os produtores de suínos, os quais, assim, obtinham melhores preços e agregavam valor ao produto. Nesta e nas décadas seguintes, o associativismo foi a forma encontrada para impulsionar a economia regional e proteger o interesse dos produtores numa época em que não estavam disponíveis linhas de crédito<sup>57</sup>.

Ainda em 1935 foi empossado como órgão auxiliar da administração o Conselho Consultivo do Município, que se manteve ativo até o início de 1936, quando foi extinto pela Lei Orgânica do Município. Em 17 de novembro de 1935 ocorreu o primeiro pleito municipal, sendo eleito prefeito o major Manoel Nunes da Costa.

O movimento emancipatório revela um esforço coletivo dos grupos, da coletividade, das comunidades. Evidenciaram-se também sacrifício, persistência, reconhecimento dos direitos, entusiasmo do povo, preocupação com as aspirações coletivas, como pode ser observado em trecho de discurso proferido pelo líder emancipacionista Salim Buaes e dirigido ao interventor federal general Flores da Cunha:

Se olharmos para o passado, se procurarmos pesar tudo quanto esta laboriosa população fez em favor do vilamento, que está sendo pleiteado há mais de 15 anos, ninguém ousará negar que ela agiu e age de modo admirável, com tenacidade e persistência, com entusiasmo, com todas as forças ao seu alcance, desassobradamente, apesar dos obstáculos, das reações e manifestações contrárias, que se deparam no caminho para fazer frente à uma das suas mais justas e elevadas aspirações. (STUMPF; RANZOLIN, 1952, p. 39).

<sup>56</sup> O interventor federal regia o Estado, ocupando o cargo correspondente ao de governador nos dias atuais.

<sup>57</sup> Dados obtidos no jornal *A Folha Regional*, 17 abr. 2003.

A causa emancipacionista revelava os anseios da comunidade, seus propósitos, suas lutas e sua persistência; havia uma vontade e um esforço comunitário de parte dos sujeitos locais de terem seus projetos realizados. Esses aspectos transparecem na retrospectiva histórica feita por Léo Stumpf e Conrado Ranzolin:

O esforço ingente das administrações locais e da coletividade num sentido de progresso e verificou o envelhecimento de reivindicações as mais justas e oportunas junto aos governos federal e estadual, sem qualquer resultado prático. É que infelizmente, os melhoramentos administrativos vêm das altas esferas como verdadeiros favores, dependendo da proteção dos homens do dia e principalmente da contra-prestação eleitoral a ser oferecida. São outras tantas lutas como a da emancipação que aí estão pela frente. Mas aprendeu, também o autor, que o anseio de progresso de uma coletividade é uma força que nem a burocracia, nem o descaso, nem o comodismo dos governos pode deter. O que impressionou também o autor foi a maneira como se criam os municípios em nossa terra. Não se geram eles por assim dizer, nas esferas administrativas, como seria de esperar. Surgem em verdadeiras lutas movidas pelas coletividades, amadurecidas pelo progresso. (1952, p. 92).

Desde a emancipação em 1935, o município teve 18 prefeitos, com seus respectivos vice-prefeitos e vereadores, com exceção do período de 1938 a 1947, em que não houve Câmaras de Vereadores, pois, segundo a Constituição de 1937, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas durante seu período ditatorial, estabelecendo as bases do Estado Novo, extingiram-se os órgãos legislativos e os governadores dos estados foram substituídos por interventores.

#### 1.8.5 República Nova (1945-1964)

Com a restauração da normalidade política na Constituição de 1946, segundo Meirelles, “os novos legisladores promoveram eqüitativa distribuição dos poderes e descentralizaram administração, repartindo-a entre a União, os Estados-membros e os Municípios, de modo a não comprometer a Federação, nem ferir a autonomia estadual e municipal”. (1993, p. 34).

Em 1961 ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em 1963, do presidencialismo, por decisão plebiscitária; em 1964 foi instituído o regime militar.

Assim, as constituições de 1967 e de 1969, segundo Meirelles, “apesar de garantida a autonomia municipal, com eleição direta de prefeitos, vice-prefeitos e vereadores, as capitais,

assim como as estâncias hidrominerais e os municípios declarados de interesse da segurança nacional, teriam prefeitos obrigatoriamente nomeados”. (1993, p. 35).

#### 1.8.6 Regime Militar (1964-1985)

Segundo Viera e Farias, neste período, importantes decisões no campo educacional imprimiram o tom da política nacional e local, com a lei 5692/71, que trouxe a profissionalização do ensino de 1º e 2º graus. Ocorreram no país agitações juvenis, tais como o movimento de 1968, quando jovens franceses enfrentaram a polícia, desencadeando movimentos juvenis em várias partes do globo e inúmeras greves operárias.

#### 1.8.7 Nova República (1985-2008)

De acordo com Vieira e Farias (2007), no período de 1985 a 1990, com a morte do presidente eleito Tancredo Neves, José Sarney assumiu a presidência, no período que se caracterizou pela efervescência política e vários planos econômicos: Plano Cruzado, Plano Cruzado II, Plano Bresser e Plano Verão. Em 1990, foi eleito Fernando Collor de Mello, primeiro presidente escolhido pelo voto direto após o regime militar. Ocorreram, então, privatizações e houve a renúncia do presidente Collor, em 1992, após forte movimento nacional para seu impedimento por denúncia de corrupção. De 1992 a 1995, assumiu como presidente Itamar Franco, com plebiscito para escolha da forma de governo, prevalecendo o regime republicano e o sistema presidencialista. De 1995 a 2002, em dois mandatos consecutivos, governou Fernando Henrique Cardoso, sob cuja presidência a educação foi contemplada nas diretrizes que tratam do conhecimento, qualificação e melhoria da educação e da universalização dos serviços sociais básicos; ainda, o sistema escolar passou a ser controlado por avaliações em todos os níveis.

Após a instituição da nova República, a Assembléia Constituinte elaborou e aprovou a Constituição em vigor desde 1988, na qual, segundo Meirelles, os municípios “deliberam e executam tudo quanto respeite ao interesse local, sem consulta ou aprovação do governo federal ou estadual”. (1993, p. 38). A atual Constituição remete ao início da educação municipal, pois oportuniza deliberação e execução em nível local.

Essa retrospectiva histórica acerca das políticas públicas educacionais elencadas por Vieira e Farias, e a retrospectiva constitucional permitem-nos saber como foram se processando as relações sociais, as atribuições e autonomias municipais. Esse entendimento é necessário e fundamental para compreendermos como os sujeitos sociais se organizaram. E ao retomar o tempo presente, podemos compreender que, quando a comunidade se organiza, quando o município se constitui, começam a emergir elementos daquilo que mais recentemente se denomina de “esfera pública”, desde a percepção do mundo, da realidade, até a tomada de decisões.

É na dinâmica das relações sociais que compreendemos as formas como a sociedade se organiza tendo em vista a cidadania. A palavra “cidadania” vem do latim *civitas*, que significa cidade. O cidadão não é somente o habitante da cidade, mas aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade. Segundo Covre, “a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no universo”. (2003, p. 11).

Tal construção coletiva definido por Covre por cidadania, sub-entende-se como presente na história do município de Getúlio Vargas, por aspectos que consideramos relevantes, tais como: em 1902, o atual município de Getúlio Vargas, na qual observamos aspectos relevantes, tais como: em 1902, o atual município de Getúlio Vargas era o terceiro distrito de Passo Fundo; oito anos após, em 1910, a estrada de ferro chegou à Estação Erechim (hoje município de Estação), tornando-se um novo marco, que permitia a chegada de imigrantes e o comércio de produtos; em 1924, um grupo de moradores passou a levantar a bandeira de emancipação do distrito, porém sem êxito; em 1930 um novo movimento reivindicou a emancipação, realizando reuniões junto aos poderes competentes para este fim, com o apoio de toda comunidade; em 1935, a emancipação finalmente se consolidou. (GETÚLIO VARGAS, 2000). A cidadania é um direito construído coletivamente. De acordo com Freire, “a voz cidadã expõe a decência, a afirmação de si como gente, o exercício ético, a possibilidade de intervenção na realidade, a escolha pelo coletivo e assunção da responsabilidade pela construção possível do sonho de uma sociedade cada vez menos desigual”. (2006, p. 52). Portanto, a busca da cidadania e da emancipação é fato meritório dessa comunidade.

A compreensão das origens do público e das relações sociais oferece-nos condições para compreendermos como a legislação e as diretrizes internacionais e nacionais tratam da educação municipal no contexto das políticas públicas educacionais.

## **CAPÍTULO 2**

### **SITUANDO A EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

As questões subjacentes ao conceito de público, abordadas no capítulo anterior, do contexto global, das políticas sociais em sua trajetória histórica nacional, estão intimamente relacionadas com a educação pública brasileira. Na seqüência, este capítulo tem por objetivo buscar a compreensão dos conceitos expostos no capítulo 1 em sua concretude, retomando, mesmo que por alto, em grandes blocos, a história da educação brasileira, tendo por referências algumas diretrizes internacionais. Essa compreensão pode nos permitir o entendimento de como a legislação e as diretrizes internacionais e nacionais tratam questões e políticas públicas educacionais municipais.

Como o objetivo deste estudo é a realidade municipal, com o intuito da concretização dessa realidade optei por utilizar as entrevistas com antigos gestores e assessoria pedagógica já neste capítulo.

#### **2.1 As políticas públicas educacionais**

As políticas públicas educacionais devem garantir o direito à educação. Segundo Esquinsani et al., “as *políticas educacionais* podem ser entendidas como fração das políticas públicas atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação”. (2006, p. 16, grifo dos autores). Elas não estão desvinculadas de políticas sociais e econômicas e situadas num tempo próprio. Morosini e Bittar, definem o que sejam políticas públicas:

as políticas públicas são políticas de responsabilidade do Estado.[...] São formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas, como educação, saúde, assistência e previdência social. Dependendo da correlação das forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter “público”, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. É o estado em ação. (2003, p. 319).

As políticas educacionais são ramificações das políticas sociais. Conforme Azevedo e Aguiar (2003), as políticas educacionais fazem parte do conjunto de políticas sociais; são a expressão da ação social do Estado ou da abstinência dessa ação e têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor da educação. Para os autores, as políticas educacionais expressam os referenciais normativos subjacentes às políticas e que podem se materializar nas distintas filosofias de ação. Nesse processo interagem distintos atores sociais e as ações são explicitadas por meio de programas: “São, portanto, políticas sociais inseridas no espaço teórico-analítico das políticas públicas que representam a materialidade da intervenção do Estado”. (AZEVEDO, 2003, p. 319).

Seguindo a linha de pensamento das políticas educacionais, Luce afirma que a política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre a educação, que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao que se vai fazer na educação do povo e do modo de fazê-lo. Continua explicando que se devem encontrar sentido e forma de organização social que assegure o respeito e viabilize um fio comum, que é “o bem comum... [abrange, pois, as questões de] direitos e deveres, objetivos, princípio e formas de organização da educação... [exige que se compreenda e proponha] os limites, os atributos o sentido da organização e da ação humana coletiva em educação, reconhecendo a história e os anseios da sociedade brasileira, as relações que são acordadas e os instrumentos de mediação dos interesses”. (apud FRANCO, 2003, p. 319).

Ainda conforme Luce, as políticas educacionais de uma nação dizem respeito aos interesses da sociedade. Nesse sentido, a sociedade getuliense (entendida como a comunidade escolar da rede pública municipal de Getúlio Vargas) manifestava o desejo coletivo da mudança na área educacional. Contudo, mesmo havendo o desejo, a RMEGV não estava isenta do impacto dos organismos internacionais sobre a educação.

### 2.1.1 Organismos internacionais e diretrizes nacionais

Há necessidade de compreender as políticas públicas educacionais inseridas em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em nível nacional e internacional. Para compreender os rumos da política educacional brasileira é necessário examinar as propostas dos organismos

internacionais que exercem influência nos rumos do desenvolvimento mundial e também no setor educacional.

Segundo Burbules e Torres (2004), o impacto da globalização, nas sociedades em desenvolvimento, sobre a educação apresenta-se na imposição de políticas de ajuste estrutural: “Em outras palavras, devido aos obstáculos imensuráveis de levantar suficiente capital internamente, não há outra escolha senão adaptar-se a política que sistematicamente reduzem a capacidade dos governos de construir políticas educacionais que aumentem a igualdade educacional ou busquem desenvolver algum grau de autonomia nacional no contexto da pesquisa e do desenvolvimento”. (2004, p.37). Seguindo a linha de pensamento dos autores, “as organizações bilaterais e multilaterais (de maneira mais importante na educação, o papel do Banco Mundial e da UNESCO) têm uma forte presença na formulação de políticas educacionais, ainda mais dentro de contextos de austeridade financeira e reformas estruturais das economias”. (p. 37).

Com base nessa exposição emergem questionamentos: Em que medida as orientações do Banco Mundial influenciam nas definições das políticas educativas brasileiras? O que pode ser alterado por níveis nacional, estadual e municipal? A política pública educacional é a possibilidade de um processo de participação individual e coletiva, com objetivos comuns, partindo da gestão democrática, que tem seu nascedouro efetivo no projeto-político pedagógico, de modo que todos os envolvidos sejam capazes de solucionar suas necessidades, comprometidos com suas ações, permitindo o desenvolvimento pessoal, afetivo e social.

Nesse panorama, a RMEGV também sente os efeitos desses mecanismos externos, porém de forma mais pontual; por isso, consegue criar aberturas, como fica evidente na seguinte entrevista<sup>58</sup>:

Não estou dissociando questões de políticas externas que nós não estamos isentos, deste políticas econômicas, sociais, porque nós temos influência disto, apesar de no local nós encontrarmos frestas de lidar com estas políticas e termos um processo legitimado sob influências de uma globalização econômica, sob influência de questões culturais. Mas a organização coletiva, na medida em que ela existe, se efetiva ela consegue lidar e até mesmo criar uma certa “proteção” entre aspas, daquilo que inscreve o próprio processo. E o processo participativo ele vem assim permeando o trabalho, ele é essencialmente forte, mas ao mesmo

<sup>58</sup> Conforme foi destacado na introdução, neste estudo realizei entrevistas com secretários de Educação do município de Getúlio Vargas e com as assessoras técnico-pedagógicas da rede. Para indicar as entrevistas utilizo a seguinte denominação: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, bem como a mudança da fonte para o reconhecimento das entrevistas.

tempo ele não é suficientemente forte para todas as influências que nós temos de políticas externas. (E 7).

Entretanto, segundo Burbules e Torres, “o futuro ainda não está escrito e ninguém pode reivindicar uma compreensão definitiva das atuais relações entre globalização, Estado, educação e mudança social. Por essas razões, prevemos que essa problemática permanecerá como uma das ocupações mais centrais dos especialistas em educação por muitos anos”. (2004, p.42). Nessa perspectiva, a reflexão e o entendimento das políticas públicas educacionais merecem ser aprofundadas e discutidas.

Nas decisões sobre as políticas públicas educacionais ocorre uma tendência — tanto em âmbito federal, como no estadual ou no municipal — de haver imposições de parte de organismos internacionais, desconsiderando a realidade local e as necessidades de um determinado grupo. Nesse contexto, as inquietações remetem às seguintes questões: Que ações locais são possíveis para se contrapor aos efeitos negativos da globalização? Existem alternativas, embora pontuais, em âmbito municipal de políticas públicas educacionais?

Observamos que existem possibilidades no âmbito local quando partem da comunidade. No município de Getúlio Vargas, o que movia as decisões, segundo uma entrevistada,

era o desejo da comunidade para que os recursos fossem aplicados principalmente em educação e saúde. (E 3).

Portanto, as políticas públicas educacionais não devem ser medidas pontuais, mas, sim, ser formuladas e executadas de forma consciente, pela ação do Estado e considerando as necessidades da sociedade. As políticas públicas educacionais devem ter objetivos definidos em vários prazos: curto, médio e longo. Para que se solidifiquem os objetivos nos prazos citados são necessários alguns pressupostos, entre eles o já citado anteriormente, ou seja, políticas públicas educacionais formuladas e executadas pelo poder público e pela sociedade, com planos de ações concretizados em programas e projetos. Convergindo para esse pensamento, Dourado afirma que

as políticas públicas no Brasil vêm sendo demarcadas por importantes mudanças, destacando-se sobremaneira, as de ordem legal e institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases coloca-se como um passo decisivo nessas

mudanças. A LDB, embora pesem os seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar. (2001, p. 78).

Nessa perspectiva, o Estado é responsável pela esfera pública em primeira instância. No município de Getúlio Vargas ocorreu um movimento no qual a sociedade sentiu-se responsável pela educação. Muitas políticas públicas de educação são formuladas apenas em gabinetes, não embasadas no testemunho das práticas, ou se caracterizam por práticas soltas, fragmentadas, com discursos em torno do coletivo, mas com ações individualizadas; outras são pensadas por alguns e executadas por outros; também algumas iniciam como se nada houvesse acontecido antes, como se a educação fosse sem história nem houvesse uma memória educacional. Isso tudo, em termos de política pública educacional, tem um efeito devastador, pois os resultados em educação são quase sempre percebidos em longo prazo. Contudo, como é possível obter resultados em longo prazo se as políticas educacionais são de curto prazo? Há relação entre a duração das políticas públicas educacionais e o resultado dessas políticas? Haverá na organização da educação no Brasil uma tendência para que as decisões das políticas educacionais sejam elaboradas no âmbito de governo (federal, estadual e municipal), isto é, numa esfera mais distante, não numa esfera próxima da comunidade? Há sincronismo entre quem formula e quem executa as políticas públicas educacionais?

Partindo da realidade da RMEGV, revelou-se numa entrevista que

não existia um modelo técnico que estávamos fazendo por esse ou por aquele. Estamos fazendo aquilo que nós entendemos que é necessário, aquilo que precisa ser dado conta, aquilo que compete à escola no processo de ensinar e aprender e, mais do que isso, naquilo que contribui para o processo cidadão das pessoas, dos sujeitos. (E 7).

Voltando à perspectiva constitucional, na Carta de 1988, em seu artigo 18, prevê-se a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil, que compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos. Nesse aspecto, Fleury aponta para a descentralização dos Estados e Municípios, afirmando que “a descentralização busca fortalecer estado e municípios, por meio de transferências constitucionais automáticas, superando

os esquemas clientelistas e partidários de transferências conveniadas, anteriormente vigentes”. (2004, p.102).

Sobre a interpretação de descentralização, Bobbio; Matteucci e Pasquino registram:

Uma ligação entre Estado federal e Estado unitário descentralizado pode ser efetuada sempre que se considere o fato de que entre ambos intercorra uma diferença que não é somente “quantitativa”. Deste modo podemos falar de formas intermediárias entre Estado federal e Estado mais ou menos descentralizado – ou seja, de descentralização regional e de descentralização em entidades locais, de descentralização administrativa no sentido mais estrito. [...] No conceito de autonomia política e descentralização política. [...] A descentralização política expressa uma idéia de direito autônomo enquanto na descentralização administrativa temos um fenômeno de derivação do aparelho político-administrativo do Estado, isto é, do Estado-pessoa. (2007, p. 331).

Na perspectiva da descentralização, o Município desponta como lugar privilegiado para a materialização das políticas sociais, dentre as quais as políticas públicas educacionais. Conforme Cunha, “não há dúvida de que um processo de descentralização que fortaleça a autonomia municipal, ou seja, a ampliação das tomadas de decisões em nível local, cria condições muito mais favoráveis à emergência da participação popular, embora não se confunda com ela”. (2005, p. 52).

Dessa forma, explicitar o entendimento das políticas públicas educacionais é fundamental para a compreensão das políticas educacionais em âmbito municipal, chegando à escola, como unidade autônoma, porém operacional do conjunto do sistema municipal.

## **2.2 Cenário dos primórdios da educação no município de Getúlio Vargas**

A educação de forma institucionalizada iniciou-se no município de Getúlio Vargas em 1911,

sob a direção da Comissão de Terras, que forneceu os quadros dirigentes por muito tempo, por ser a única fonte pessoal tecnicamente qualificado para funções de chefia e organização. Isto em se tratando de escolas subvencionadas pelo Estado, pois na mesma data já existiam algumas escolas particulares polonesas no interior da colônia, exemplo para o surgimento de muitas outras, criadas espontaneamente por iniciativa particular. (CASSOL, 1979, p. 137).

Segundo Bisolo, “o quadro educacional de Getúlio Vargas entre 1911 e 1917 era muito irregular, dado esse comprovado pela inexistência de uma rede pública”. (2005, p.32). Nessa perspectiva,

pouco era dispensado pelo Estado em benefício da Educação. A maioria das escolas funcionava em residências particulares, com professores pagos pela comunidade. Registra-se o fato da maioria destas aulas serem ministradas em língua estrangeira, dependendo esta do tipo de núcleo colonizador – poloneses, alemão, italiano, israelita, etc.(CASSOL, 1979, p. 121).

As escolas mais antigas do município foram da rede privada e da rede estadual de ensino: Colégio Santa Clara, Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Padre Manoel da Nóbrega e Colégio Cristo Rei. No relato de Bisolo, “antes da fundação da escola Santa Clara, muitas eram as escolas particulares existentes no município, dentre as quais destacamos: Aula Particular Brasileira, Aula Particular Alemã, colégio Polonês”. (2005, p.33).

O Colégio Santa Clara é uma instituição de ensino particular, com fins filantrópicos, que pertenciam à Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, província Imaculada Conceição, mantida pela Associação Educacional e Caritativa, com sede e foro em Passo Fundo. Em 1921, o frei Gentil de Caravaggio, vigário da Paróquia Imaculada Conceição, adquiriu um lote com casa ao lado da igreja matriz, com o objetivo de abrir uma escola primária. O padre desejava que a escola fosse dirigida por religiosas. (SANTA CLARA, 2007).

Desde sua criação, em 1922, até o ano de 2007, o Colégio Santa Clara foi uma referência em educação no município, como também na formação de educadores do ensino fundamental e educação infantil<sup>59</sup>. Relata Bisolo:

Formar educadores para atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil constituiu uma vasta experiência pedagógica da escola Santa Clara. [...] Desde o início do trabalho com formação de educadores, iniciado em 1962 com o Curso Normal Ginásial, até a interrupção de suas atividades com formação de educadores, ocorrida em 2004, mostrou-se aberta, atenta às necessidades regionais e responsável na sua função de formar profissionais para área educacional”. (2005, p. 8).

---

<sup>59</sup> Em 2008, a Faculdade Ideau adquiriu o Colégio Santa Clara e a Escola de Ensino Médio Frei Galvão.

Constatamos que uma das prioridades deste educandário era a formação de educadores. O Colégio Santa Clara formava alunos do Ensino Médio Magistério: “preparava professores para as escolas, que durante 38 anos fez história, no sentido de seus alunos serem destaque como profissionais e, também, no prosseguimento de seus estudos, independente da área”. (COSTA, 2001, p. 61).

Em 2007, oitenta e cinco anos depois, o Colégio Santa Clara oferecia educação infantil, ensino fundamental e ensino médio<sup>60</sup>, o curso Preparação para o Vestibular e a educação de jovens e adultos. Percebemos o esforço da comunidade e do vigário da época em trazer o ensino primário privado para a Colônia Erechim.

A Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Padre Manoel da Nóbrega<sup>61</sup> foi criada em 1936. Inicialmente, mantinha o curso primário de 1ª a 5ª série e era chamada Grupo Escolar Padre Manoel da Nóbrega; atualmente oferece os cursos de jardim da infância, pré-escolar, classe especial e ensino fundamental de 1ª a 6ª série.

O Colégio Cristo Rei<sup>62</sup> foi fundado em 14 de fevereiro de 1938, com a denominação de Escola de Comércio Cristo Rei, por iniciativa dos Irmãos Maristas. Inicialmente funcionava com o curso primário, mas em 1940 foi oficializado o curso Comercial. “Essa escola não desenvolve mais atividades no município, sendo que a última turma de formandos do Colégio Cristo Rei de Técnicos em contabilidade encerrou suas atividades em 31/12/1991”.(TAGLIARI, 2004, p. 212).

Por meio da “escavação histórica” realizadas sobre o município, constatei que, inicialmente, na Colônia Erechim (hoje Getúlio Vargas) havia se instalado o ensino primário privado com a Escola Santa Clara; somente quinze anos depois, a localidade contaria com o ensino primário público estadual e, novamente, o ensino primário privado por iniciativa dos irmãos maristas. Nesse sentido, é possível questionar: Sabendo que o ensino primário privado teve como suporte padres, irmãs e maristas católicos, seria essa uma forma de fortalecimento da Igreja Católica na Colônia Erechim, uma vez que já existiam duas igrejas alemães?

---

<sup>60</sup> A Escola Santa Clara oferecia o Curso de Magistério desde 1962, formando várias professoras para o município e região, atividade que interrompeu em 2004. Em 2007, a escola oferece, juntamente com a Escola Frei Galvão, o ensino médio, preparação para o vestibular.

<sup>61</sup> Dados obtidos na publicação em homenagem ao cinquentenário de emancipação político-administrativa do município de Getúlio Vargas – 1934 - 1984.

<sup>62</sup> Dados obtidos na publicação em homenagem ao cinquentenário de emancipação político-administrativa do município de Getúlio Vargas – 1934 - 1984.

A educação em Getúlio Vargas, assim como na maior parte do Brasil, começou pela área privada, seguindo pela área pública estadual e, novamente, sendo incrementada pela área privada. Com base nesse pressuposto, é possível afirmar que, mesmo o Colégio Santa Clara embora sendo privado, muitas vezes desempenhou a função do público. Com a análise documental, é possível desvendar os primórdios da educação municipal de Getúlio Vargas<sup>63</sup>.

Conforme registro escolar (modelo III)<sup>64</sup>, uma das escolas mais antigas foi a Tiradentes, localizada na linha Cabeceira do Rio Castilho. No registro escolar, página 1, constam a matrícula de alunos no ano de 1940 e a nacionalidade dos pais, que era em sua maioria brasileira, mas também havia as nacionalidades italiana, russa e polonesa. A maioria dos pais tinha como profissão a agricultura e uma minoria era moleiro<sup>65</sup>; as mães trabalhavam nas atividades domésticas. A religião dos pais e dos filhos, predominantemente, era a católica, constando uma minoria de evangélicos e protestantes. No item grau de instrução aparecem somente as palavras “sim” e “não”, provavelmente indicando se sabiam ler ou não. Dessa mesma escola localizei uma ata<sup>66</sup> contendo a assinatura do inspetor escolar do ensino municipal e datada de 12 de abril de 1943, na qual se revela a centralidade do país, no modo de mando e o município obedecendo à legalidade. Também é possível perceber os princípios positivistas exercidos na área educacional por meio das palavras “ordem e progresso”.

Resgatando os períodos históricos brasileiros, é possível perceber que, no período da Primeira República brasileira (1889-1930), discutiam-se possibilidades de democracia associadas à República. A urbanização teve impulso e com ela criaram-se novas necessidades, entre as quais a da expansão escolar. (GHIRALDELLI, 1991, p. 15-16). Nesse sentido, é possível indagar: o que é democracia? Como eram as escolas nesse período? A que sujeitos atendia?

---

<sup>63</sup> A pesquisa documental sobre o início da educação municipal despertou grande curiosidade e inquietação quanto às origens das escolas e aos contextos sócio-históricos nos quais elas estavam inseridas. Certamente, esse será um projeto de estudos futuros.

<sup>64</sup> Esse registro continha a matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar, discriminando uma página com dados dos pais e responsáveis e outra destinada aos alunos. Essas páginas continham dados como nacionalidade, profissão dos pais, religião, grau de instrução e residência.

<sup>65</sup> Indivíduo que trabalha em moinhos.

<sup>66</sup> A primeira ata encontrada nesse livro é de 19 de abril de 1943, na qual o inspetor relata a sua visita à escola, na comemoração do aniversário do presidente Getúlio Vargas. Nas linhas finais, o inspetor escreve sobre o presidente Getúlio Vargas: “Nestes treze anos que presidência a nossa amada Pátria, sempre foi um vulto calmo e justo, porém, bravo e enérgico, levando o nosso Brasil, a passos largos para a ordem e o progresso. Nós devemos obedecer aos seus mandatos, cumprir as leis por ele dadas e sempre respeitá-lo na pessoa do seu representante, assim fazendo, seremos dignos filhos do nosso nobre, vasto e fecundo Brasil. Tenho dito”.

Para Outhwaite e Bottomore, democracia é “um sistema político no qual o povo inteiro toma, e tem o direito de tomar, as decisões básicas determinantes a respeito de questões importantes de políticas públicas”. (1996, p.179). No século XX, houve uma “efervescência” da democracia. No entanto, seu conceito necessita ser aprofundado, pelo fato de existirem diferentes formas democráticas. Conforme os autores, “a forma predominante de democracia nos dias de hoje é a democracia liberal. [...] pela qual o governo eleito expressa a vontade do povo, mas seu poder é, não obstante limitado”. (p.180). Santos refere que “foi-se impondo o modelo de democracia liberal, como modelo único e universal” (2003, p. 72) e afirma que há espaço para novas formas de democracia. Segundo o autor, “Porto Alegre, no caso do Brasil, expressa uma tentativa de extensão da democracia baseada em potenciais da própria cultura local” (p. 70). A afirmação de Santos refere-se ao orçamento participativo e também aponta para experiências de democracia participativa, que “colocam em questão uma identidade que lhes fora atribuída externamente por um Estado colonial ou por um Estado autoritário e discriminador”.(p.57) Nesse sentido, o autor aponta para três teses que fortalecem a democracia participativa:

1ª tese: pelo fortalecimento da demodiversidade<sup>67</sup>: implica em reconhecer que não existe nenhum motivo para a democracia assumir uma só forma. Pelo contrário, o multiculturalismo e as experiências de participação apontam no sentido da deliberação pública ampliada e da adensamento da participação: 2ª tese: fortalecimento da articulação contra-hegemônica entre o local e o global. A passagem do contra-hegemônico do plano local para o global é fundamental para o fortalecimento da democracia participativa; 3ª tese: ampliação do experimentalismo democrático: as novas experiências bem sucedidas se originaram de novas gramáticas sociais nas quais o formato da participação foi sendo adquirido experimentalmente. ( 2003, p. 77).

Mesmo sendo discutidas possibilidades de democracia na Primeira República, naquele contexto histórico existiam poucas escolas públicas nas cidades, as quais segundo Lemme,

eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas primeiras capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias

---

<sup>67</sup> Santos conceitua “demodiversidade” como a coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas.

escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas (apud GHIRALDELLI, 1991 p. 26).

### 2.2.1 As constituições brasileiras e o direito à educação

Dentro da perspectiva da democracia associada à República e das escolas públicas existentes nesse período, é necessário analisar brevemente as constituições brasileiras, procurando conhecer como as questões relacionadas ao público e ao privado foram tratadas.

O Brasil já teve sete constituições — 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 —, incluindo a que está em vigor, 1988, e, somente no século XX, foram cinco. Para o entendimento da educação como direito e das políticas públicas educacionais na perspectiva constitucional os seguintes artigos nas constituições do século XX<sup>68</sup> trataram do assunto:

1934 - Artigo 149 – “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...)”.

1937 – Artigo 125 – “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não era estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.”

1946 – Artigo 166 – “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Artigo 167 – “O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”.

1967 – Artigo 168 – “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”.

Na Constituição vigente, no capítulo sobre a “Educação”, os artigos que tratam sobre os direitos e deveres são os seguintes:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do estado e da família, 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.

<sup>68</sup> Disponível em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o\\_Brasileira](http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_Brasileira)> .

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esses artigos da Constituição Federal brasileira estabelecem responsabilidades aos Estados e Municípios. Ao retroceder nas constituições brasileiras, constatamos que todas contêm um capítulo sobre a educação<sup>69</sup>. Também é possível observar que na Constituição de 1934 a educação era direito de todos e obrigação dos poderes públicos, ao passo que na de 1937 o Estado passa a ter o papel de “colaborador”, de “subsidiário”, revelando, portanto, que o Estado se desincumbiu da educação pública. Na Constituinte de 1988, a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família, de modo que o acesso à educação, principalmente os anos iniciais, constitui um direito. Contudo, a permanência e o sucesso na aprendizagem ainda estão muito aquém de serem considerados um direito.

Na perspectiva da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor aponta em seus artigos alguns aspectos que cabe destacar:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.  
 § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.  
 § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.  
 (BRASIL, 1996).

Quanto ao dever do Estado, a LDB aponta em seu artigo 4º que o dever do Estado quanto à educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Quanto ao ensino na iniciativa privada, a LDB aponta em seu artigo 7º que o ensino é livre à iniciativa privada, porém atendidas algumas condições, como cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder

---

<sup>69</sup> Na Constituição de 1934, o capítulo II trata da Educação e da Cultura; na Constituição de 1937, também há um capítulo sobre a educação e cultura; na Constituição de 1946 é o capítulo II; na de 1967, o título IV e, na de 1988, o capítulo que se refere à educação é o III, seção I.

público; capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Após a promulgação da LDB ocorreu um grande debate sobre as políticas públicas educacionais, quando questões que até então eram omitidas, como, por exemplo, a educação e os movimentos sociais, foram debatidas. Nesses debates também está explícita a questão da educação como direito. Conforme Longhi, “a educação, condição para a cidadania na sociedade moderna, é entendida como um direito do cidadão; portanto, é um serviço da natureza pública, desenvolvido pelos subsistemas público e privado”. (1998, p.40).

Nesse sentido, é necessário que os poderes públicos assumam o compromisso com a educação em conjunto com a sociedade, o que se concretiza em ações implementadas tendo como norte políticas públicas educacionais.

### **2.3 Políticas Públicas na Educação Municipal**

A educação brasileira está longe de ser satisfatória. Um enorme questionamento que permanece é relativo à continuidade das políticas públicas educacionais, já que o que se percebe é que a cada troca de governo ocorre a troca da política educacional. Por consequência, há a descontinuidade do processo; a falta de motivação dos educadores e os objetivos a serem atingidos, quando o são, estão determinados a um curto prazo — o tempo que dura uma eleição. Nessa perspectiva, muitas políticas públicas de educação são formuladas apenas teoricamente, sem base no testemunho das práticas, ou se caracterizam por práticas soltas, fragmentadas, com discursos construídos em torno do coletivo, mas com práticas individualizadas; outras, ainda, são pensadas por alguns e executadas por outros.

Ao lançar um olhar sobre as políticas públicas na educação municipal é possível ver em experiências pontuais novos caminhos para a educação, embora existam limitações, burocracia em excesso, imposições, descrença, evasão, repetência. Não que a educação seja a solução para todos os problemas, mas, certamente, é uma alternativa concreta para outros rumos, na direção de possibilidades de acesso, permanência, aprendizagem, inclusão, cidadania, participação, formação de valores éticos e humanos, ocorrendo no momento presente. Nesse sentido, para Rossato, “a educação é o caminho mais curto e menos oneroso para a cidadania: é o processo que está mais próximo da cidadania. Deve formar para os direitos e competências”. (1996, p.70).

Para melhor compreensão das políticas públicas de educação municipal é fundamental compreender o conceito de sistema de ensino. De acordo com Saviani “o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Isso implica, que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele”. (1978, p. 78). Ainda conforme Saviani, para se ter um sistema educacional deve-se preencher três requisitos:

Intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra: a formulação de uma teoria educacional. Reduzindo-se os requisitos da educação sistematizada a dois pontos fundamentais, pode-se, enfim, determinar as condições básicas para a construção de um sistema educacional numa situação histórico-geográfica determinada, são elas: a) consciência dos problemas da situação; b) conhecimento da realidade (as estruturas) e c) a formulação de uma pedagogia. (1978, p. 80).

Nesse sentido, fica transparente o entendimento de sistema de ensino; resta, pois, na Lei de Diretrizes e Bases e a função sistematizadora. Ainda conforme Saviani, o título V da LDB trata especificamente dos Sistemas de Ensino

não se esclarece, contudo, o sentido do termo sistema. (...) Conclui-se que o emprego do termo sistema na LDB se orientou pelo critério administrativo, aplicado porém, apenas a um único aspecto da educação: o ensino. Dessa forma, haverá, no Brasil, somente dois tipos de sistema de ensino: um administrado pela União (o sistema federal); o outro administrado pelas Unidades Federativas (os sistemas estaduais e o do Distrito Federal). Com efeito, o ensino particular se vincularia a um ou a outro desses dois tipos de sistema. (1978, p. 91).

Portanto, a municipalização do sistema de ensino pode oportunizar a construção e execução de políticas públicas consistentes e proporcionar a autonomia, ou se caracterizar por políticas públicas municipais decretadas, impostas. Nessa perspectiva, Giubilei destaca que “o processo de municipalização do ensino tanto pode passar por uma melhor realização da descentralização, por uma gestão do ensino mais democrática, por uma maior unidade democrática, por uma maior unidade pedagógica do ensino fundamental, como pode correr os riscos do mandonismo e clientelismo, de incapacidade administrativa ou até de pulverização cultural”. (2001, p. 147).

Tratando-se de municipalização, ressaltamos aspectos relevantes relacionados com a Secretaria Municipal de Educação<sup>70</sup> de Getúlio Vargas no que diz respeito à construção e ao envolvimento da comunidade escolar no novo processo, como transparece nessas palavras

Ao assumirmos a Secretaria Municipal de Educação, no início de 1993, estávamos conscientes de que precisávamos inovar. E para que isso ocorresse, buscamos iniciar um processo que envolvesse a equipe da SME, os professores, os pais, os alunos, enfim toda a comunidade escolar, numa caminhada de reflexão, de participação, num esforço conjunto de desacomodação, para romper com os conceitos cristalizados e com as práticas tradicionais.[...] Tínhamos, porém, a consciência de que não encontraríamos nenhuma fórmula pronta, nenhum caminho como paradigma que apontasse as soluções necessárias. Sabíamos que nosso desafio seria construir nosso próprio caminho. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 5).

Ainda segundo o processo “o caminho da Rede Municipal de Getúlio Vargas, seria construído”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 6). Nesse sentido, seria um processo de desacomodação<sup>71</sup>, de criação, de decisão. Observamos na construção e efetivação da PPERMGV a responsabilidade social da educação, porque exigiu, e continua exigindo, um compromisso com uma nova atitude, de escuta, de pensar e agir coletivamente, como também de compromisso e responsabilidade para com a educação. Pergher<sup>72</sup> reconhece que

sair do extremo de um contexto caracterizado pela vigilância para construir uma prática de autonomia exigiu dos professores uma mudança em suas concepções e conceitos, e exigiu muito estudo. Estava-se saindo de uma situação cômoda, na qual cabia ao professor realizar tarefas estabelecidas pelo grupo dirigente, para passar a gestar a sua própria prática, o seu processo formativo, a elaborar e se responsabilizar diretamente pela avaliação dos alunos, o que encaminhava para a necessidade de refletir sobre o seu feito. (2007, p.146).

Nessa perspectiva Romão destaca que “a verdadeira municipalização do Ensino Fundamental dar-se-á, não pela transferência de escolas sob outras jurisdições e

<sup>70</sup> A Secretaria Municipal de Educação (SME) recebia esta denominação em 1984; e em 2001, passou a chamar-se Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (Smeed).

<sup>71</sup> Conforme Vasconcelos e Brito, Freire conceitua a acomodação como um procedimento passivo e não refletido de alguém que perdeu a capacidade de escolha e, por isso, ajusta-se ao que lhe é imposto; não cria, não recria, nem decide. (2006, p. 36). Nessa perspectiva, a desacomodação implicaria uma atitude ativa, não aceitando a imposição, a determinação.

<sup>72</sup> Pergher defendeu a dissertação em nível de mestrado sobre o financiamento na RMEGV em 2007, conforme descrito.

responsabilidades para o Governo Municipal, mas pela integração do planejamento, da gestão e da avaliação das ações de todas as escolas de Ensino Fundamental, seja sob que jurisdição estejam, por uma mesma instância”. (1992, p. 108). Ainda nas palavras do autor, “municipalização sem descentralização é prefeiturização”. (1992, p.12).

Acerca dessas afirmações, é possível refletir sobre quem pensa e quem executa as políticas públicas educacionais, como também se são direcionadas para a inclusão dos sujeitos sociais. Também é possível pensar se as políticas públicas educacionais “caem” como pacotes nas escolas para serem executadas, ou se são pensadas e formuladas pela comunidade, bem como a relação do tempo de administração com o tempo de duração dessas políticas.

Na perspectiva das políticas públicas educacionais em âmbito municipal, Souza e Faria apontam para os desafios da educação municipal:

Falar em Educação Municipal implica considerar não apenas os problemas que circundam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e EJA, mas o destino de professores, daqueles que buscam a profissionalização, de portadores de necessidades especiais, da população do campo, e, ainda, de minorias étnicas, como a população indígena. Em seu conjunto, estes níveis e modalidades de ensino, ao lado dos problemas relativos ao seu financiamento e gestão, se configuram, na prática, em permanentes desafios da Educação Municipal, nos quais é possível identificar-se os limites e as possibilidades de sua efetivação no presente momento. (2003, p. 467).

Em razão dos desafios que se apresentam, é fundamental refletir: uma política pública construída coletivamente, com continuidade, mantendo a mesma direção, o mesmo foco, realizando as adequações que se fizerem necessárias de acordo com tempos e espaços próprios, responde às necessidades dos sujeitos sociais presentes nesta política. Dessas políticas podem advir conseqüências positivas, como a qualidade<sup>73</sup> do ensino, uma vez que todos se sentem parte do processo; por conseqüência, há o comprometimento, a reavaliação da prática pedagógica, a socialização de experiências para a busca de soluções, o aperfeiçoamento dos professores, uma vez que se sentem efetivamente integrantes do processo educativo; também o conhecimento e a valorização do local, da comunidade, da realidade no momento presente, o que possibilita a

---

<sup>73</sup> “Qualidade em educação” é aqui entendida como o atendimento às necessidades de uma sociedade ou comunidade. Libâneo afirma que “a principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático. Como direito de todos e dever do Estado - no ensino fundamental - ela possibilita a amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, socializando a cultura e democratizando a sociedade.” (2003, p. 176).

valorização da cultura e da diversidade local. É possível ter como conseqüências positivas à autonomia pedagógica, o envolvimento dos pais e a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo.

Alguns aspectos são fundamentais na elaboração de políticas públicas educacionais em âmbito municipal, como o conhecimento da realidade, a vontade política de todos os envolvidos no processo, a aproximação com as pesquisas realizadas em âmbito educacional e a consciência de que as políticas devem ser formuladas com a participação de todos os envolvidos. Nesse contexto, cabe um questionamento: Como as atuais políticas públicas educacionais nos âmbitos federal, estadual e, especialmente, municipal, objetivo do presente estudo e referentes a qualquer um dos níveis de ensino, consideram os aspectos descritos anteriormente? Como a Secretaria Municipal de Educação percebe o município?

Na esfera municipal, na RMEGV, com as entrevistas realizadas, torna-se perceptível a visão que a Secretaria de Educação tinha do município de Getúlio Vargas no recorte temporal de 1990 a 2004:

Era um município pequeno, com pouca arrecadação, mas com um potencial de recursos humanos com muita boa vontade de trabalhar.(E 2).

Em outra fala a visão do município foi assim definida:

Tínhamos uma visão até bastante positiva, porque percebíamos que a comunidade queria participar, que a comunidade tinha e tem interesse em que a cidade se desenvolva (E 4). E ainda: O município passava por dificuldades financeiras, pobreza, falta de emprego (..) e a educação (..) poderia ajudar as pessoas a discutirem o município, encontrar saídas e soluções, fazer reflexões, críticas (..) não podemos esperar que alguém diga: vamos fazer tal coisa. (E 6).

Seguindo com o pensamento dos entrevistados:

Nós também víamos um grande potencial econômico, social e cultural do município e todo este potencial precisava ser ativado, para que nós chegássemos a conseguir alguns avanços. (..) A sociedade era responsável pelo próprio rumo que o município deveria seguir.(E 3).

Outra entrevistada aponta:

Nós percebíamos o município com grandes potencialidades, no sentido de que uma proposta de cidade, um projeto de cidade autêntico, verdadeiro e com participação, pudesse dar um rumo diferente à cidade (...). É um processo lento, demorado e que precisava, que não é a médio prazo, é um processo a longo prazo, mas esta política muitas vezes de pensar a cidade a curto prazo por quatro anos, também não proporcionava o desenvolvimento da cidade (...). Que possamos ter planejamento a longo prazo, justamente para dar continuidade as políticas públicas e que a cidade ganhe com isto mesmo com alternâncias de partido dentro do governo (E 5).

Como vemos, a ênfase está no relato de que o município de Getúlio Vargas enfrentava muitas dificuldades, relacionadas ao desemprego, à pobreza, entre outras, mas havia um desejo da comunidade de participar, e a educação era uma possibilidade. Não que a educação sozinha consiga resolver todos os problemas, porém, junto com outras esferas municipais pode acenar para possibilidades. Também percebemos que não adianta assumir uma posição de espera para que alguém resolva a situação; é preciso que a sociedade se articule e aponte os rumos do município, por meio de políticas em longo prazo, que ultrapassem as gestões administrativas.

### 2.3.1 As políticas públicas na educação municipal e sua ligação com as escolas

As políticas públicas educacionais efetivam-se nas escolas. Logo, a apropriação do saber, como resultado da educação, passa a ser um valor inquestionável para a condição humana. Freire assinala que a educação é, “antes de mais nada, ato de amor e coragem, que está embasada no diálogo, na discussão e no debate. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens ‘ignorantes absolutos’, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não”. (2006, p. 83).

Sobre as escolas estatais Paro afirma: “A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar”. (2000, p.12). E Gadotti também conceitua a escola pública: “A escola estatal não é necessariamente pública. Para ser pública, ela precisa ser democratizada, isto é, possibilitar a participação da comunidade escolar, interna e externa, em todos os níveis de decisão e ação político-pedagógicas”. (2003, p. 21). Nesse sentido, faz-se necessário compreender as concepções de participação. Demo “ressalta a importância da participação conquistada, no sentido de um

processo histórico infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Não há participação suficiente, nem acabada. Ela é em essência autopromoção e existe como conquista processual”. (1993, p. 137). Seguindo o pensamento de Demo, “participar significa redistribuir bens e poder, desta forma, a necessidade de um poder central é reconhecida, e há a necessidade de democratizar o poder, não de eliminá-lo”. ( p.137).

Os instrumentos de participação democrática deverão assegurar a intervenção na elaboração de planos e políticas de interesse público. Com a luta da mobilização por direitos e com organização, é possível construir uma nova visão de sociedade, de política, de escola, pois os indivíduos se sentem sujeitos históricos e participantes. Os sujeitos passivos, que têm imposições a cumprir, regras a obedecer, enfim, que não têm espaço na sociedade para a mobilização, para a luta em busca do atendimento de suas necessidades, para a participação, não se constituem cidadãos democráticos. Segundo Santos, nas sociedades capitalistas

o espaço da cidadania é constituído pelas relações sociais da esfera pública entre cidadãos e o Estado. Neste contexto, a unidade da prática social é o indivíduo, a forma institucional é o Estado, o mecanismo de poder é a dominação, a forma de juridicidade é o direito territorial (o direito oficial estatal, o único existente para a dogmática jurídica) e o modo de racionalidade é a maximização da lealdade. (2005, p. 126).

O espaço da cidadania acontece nas inter-relações do Estado com a sociedade. Nessa perspectiva, é importante e fundamental compreender como se processa essa relação no município de Getúlio Vargas. Para tanto, foram questionados os entrevistados no sentido de relatarem o que movia as ações do Município e por que essas ações eram assim definidas. Em resposta esclarece-nos uma das entrevistas:

Era o desejo popular, isto que movia a decisão.(E 3). Outra manifestação apontou para “o respeito da comunidade como um todo. (...) Então o que movia o município, nas suas decisões, as questões, nas diversas instâncias, era o debate, em relação ao que a comunidade pensava.(E 5). Essa declaração é complementada na afirmação de que as decisões eram movidas pelas necessidades que se apresentavam, agilizadas conforme as prioridades.(E 2).

Ainda no mesmo sentido foi apontado:

As decisões em termos de município, o setor administrativo da Prefeitura realizava reuniões nos bairros. Não tinha este nome participativo, eram reuniões com a comunidade que apresentava ao prefeito as suas reivindicações. (E 4).

Também é destacada a questão do discurso, revelada na seguinte fala:

Acredito que sempre foi discurso (...) por parte da Prefeitura que a educação era prioridade. Educação e saúde, eles sempre falavam. Então o que movia as decisões era promover uma educação de qualidade, garantir aos munícipes que estavam utilizando a educação da rede municipal que ela fosse uma educação de qualidade, até porque a gente estava discutindo o projeto de cidade. (E 6).

O projeto de cidade e o sentido de participação ficam evidenciados na seguinte fala:

O projeto de cidade previa o quê? Que poderíamos fazer um município melhor, desde a questão ambiental, a estética do município, percebíamos a discussão corrente(..). No momento que você abre para a discussão, no caso o gestor, está permitindo que as pessoas discutam, dêem idéias, digam as suas necessidades, as suas prioridades, os pais, os alunos(..).O que moveu foi esta participação, não foi da cabeça do prefeito, da cabeça do secretário. (...) Estávamos para dinamizar o processo e, uma vez que você dá abertura, tem que garantir que as pessoas tenham o direito de falar, de participar, de opinar. Então, as definições vinham do coletivo. (E 6).

Nessa perspectiva, Rossato afirma que “a consolidação da democracia requer um horizonte de estabilidade e segurança, o apoio ativo da sociedade e soluções para problemas que a afligem. [...] A constituição dos poderes públicos de forma democrática é o ponto de partida para o avanço em direção a objetivos mais ambiciosos”. (2006, p. 178).

A cultura pela participação, pela tomada de decisão e pela ação é de suma importância. Compreender e assimilar essa cultura predispõe os sujeitos a não esperar que esferas governamentais realizem o planejamento e a formulação das políticas educacionais, mas, sim, a se mobilizarem para terem uma participação ativa nas políticas públicas. E um dos espaços para solidificar essa cultura é a escola, por meio da gestão escolar, como afirmam Luce e Medeiros:

A gestão escolar – e da educação em geral – é tema central das políticas educacionais, na contemporaneidade, em todo mundo. No entanto, em diferentes contextos e momentos históricos, o debate sobre a organização das escolas e sobre a relação destas com a comunidade em que estão situadas e com os governos a que são vinculadas implica diferentes concepções sobre a organização do espaço público e as

responsabilidades do Estado, da sociedade e dos profissionais da educação. (2006, p.15).

Sendo a gestão escolar o tema central das políticas públicas, várias podem ser as compreensões de gestão e administração. Lück (2006, v. I) faz a distinção entre administração escolar e gestão escolar, identificando duas posturas na mudança de paradigmas da administração para a gestão: pressupostos e processos sociais e organização e ações dos dirigentes, embora a gestão da política implica também em administração.

Quanto aos pressupostos e processos sociais, Lück aponta que na administração as contradições são consideradas disfunções, ao passo que na gestão são como elementos naturais dos processos sociais e condição de aprendizagem; na administração, as estruturas das organizações, recursos, estratégias, modelos de ação e insumos são elementos básicos da promoção de bons resultados, ao passo que na gestão os processos sociais, marcados pelas contínuas interações de seus elementos plurais e diversificados, constituem-se na energia mobilizadora para a realização de objetivos da organização. Sobre a questão do poder, Lück indica que, na administração, o poder é considerado como limitado, localizado e, se repartido, é diminuído, ao passo que na gestão é considerado ilimitado e passível de crescimento, à medida que é compartilhado.

Na RMEGV os pressupostos e processos sociais efetivam-se como gestão porque se configuram num processo em constante movimento. Os conflitos e as crises, são considerados inerentes ao processo e os acordos são elaborados internamente e são bilaterais. Há consenso, concordância dos pares, não uma imposição de fora para dentro; embora políticas externas também cerceiem a RMEGV, não são capazes de deslegitimar o processo. Os problemas fazem parte do processo e o poder é compartilhado.

Na organização e ações dos dirigentes, Lück mostra que, na administração, ao administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantir seus bons resultados; na gestão, por sua vez, ao gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados. Na questão de ações, na administração, as que produzem bons resultados não devem ser mudadas, ao passo que na gestão a alteração contínua de ações e processos é

considerada condição para o desenvolvimento contínuo, visto que a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação. Ainda, na administração o dirigente exerce ações de comando, controle e cobrança, ao passo que na gestão exerce ações de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento.

Na organização e ações dos dirigentes, também se observa na RMEGV um processo de gestão, pois o direcionamento não está centrado numa pessoa, mas no processo. Os gestores das escolas e da própria rede são mediadores e lideranças no processo; por consequência, as decisões são tomadas de forma compartilhada e assumidas em conjunto, sendo reflexos da participação.

No campo educacional, mais precisamente nas políticas públicas educacionais municipais, o processo participativo envolvendo toda a comunidade escolar compreende um espaço de discussão e reflexão na construção e execução das políticas públicas educacionais, no qual a participação é condição fundamental desde sua elaboração, definição, decisão e ação. Nessa concepção, é possível questionar: Vive-se numa democracia hoje? A sociedade é ativa na resolução de problemas? Ocorre efetiva participação? Ou a participação da sociedade nas decisões políticas ocorre somente na época eleitoral, por meio do voto? Como a perspectiva da participação se consolidou na RMEGV? De que participação se fala na RMEGV?

A democracia pode construir participativamente um projeto de educação na formação de sujeitos e cidadãos plenos. Por isso, Shiroma aponta que a autonomia que é um dos pressupostos da democracia nas escolas públicas, porém, na realidade, é limitada, visto que se propõe autonomia, “mas delimita-se seu sentido à autonomia financeira [...]. Também a escolha de dirigentes torna-se cada vez menos democrática, obstaculizando-se sua escolha pela comunidade”. (2004, p.119).

Por sua característica de relação humana, segundo Paro, “a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos”. (2000, p.8) Aqui resalto que a escola é capaz de promover a cidadania quando cria vínculos com a comunidade, quando se apresenta como um elemento importante para a participação. Portanto, a educação e a escola não são assunto somente de governos, mas de todos, assim como política pública educacional boa e eficiente não se faz por decretos, mas por vontade política.

Nessa perspectiva, as políticas públicas na educação municipal devem possibilitar um processo de construção coletiva, no qual os interesses e necessidades de grupos sejam atendidos e possibilitem a inclusão de todos os cidadãos. Por isso, é urgente pensar nas opções contra-hegemônicas apontadas por Boaventura de Souza Santos, que são os movimentos de resistência, a mobilização das populações e as ecologias possíveis. Assim, para o autor, um novo mundo é possível, no qual pode haver o reconhecimento das diferenças, fazendo, este, parte de uma busca de alternativas.

Para que haja a continuidade do processo são necessárias vontade política e decisão. Uma escola participativa não significa a omissão do poder público, o qual deve também assumir a responsabilidade nas questões educacionais, assim como todos os envolvidos no processo. Ensinar a ser humano a lutar por uma vida mais justa e melhor, eis o grande desafio. Nesse sentido, a resolução de problemas educacionais só se dá com a aliança de vários protagonistas que fazem parte deste contexto. Para Arroyo,

a cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas. A educação escolar, conseqüentemente, não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído: é, ao contrário, o resultado de sua própria prática política, de lutas, e de inconformismos sociais. (2003, p. 8).

Certamente, não podemos ignorar o passado e os caminhos já trilhados; porém, é necessário ter a consciência de que muito ainda deve ser feito ainda. Como afirma a epígrafe de autoria de Anísio Teixeira<sup>74</sup>, “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”.

Na perspectiva da escola pública e das políticas públicas educacionais em âmbito municipal, faz-se necessário “escavar” mais alguns caminhos para a compreensão da realidade concreta da política pública educacional na rede municipal de Getúlio Vargas. Portanto, é necessário o entendimento dos elementos sócio-históricos que expressam essa comunidade, bem como o contexto da rede municipal de educação.

---

<sup>74</sup> Frase de abertura da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

### 3.0 CENÁRIO DO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GETÚLIO VARGAS

Ah! Getúlio Vargas — *teu nome é imponente...*  
 Encolhes-te — *como pássaro fremente?!*  
 É o bálsamo da utopia, o candeeiro da jornada —  
 a chaga do desejo, o sinal de outra estrada.  
 Ah! Getúlio Vargas — *teu medo é indecente...*  
 Escondes-te — *ao sol poente?!*  
 É o sino do crepúsculo, o badalar da alvorada —  
 a cruz do cemitério, o sinal de outra morada.

Aleixo da Rosa<sup>75</sup>

Este capítulo tem por objetivo apresentar não só o cenário do contexto, mas a própria rede, no período de 1990 a 2004. Os dados provêm de documentos (atas, relatórios e pareceres) e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com secretários de Educação e Assessoria Técnico-Pedagógica, analisados com base nos pressupostos teóricos de opção deste estudo.

#### 3.1. Escavações dos elementos sócio-históricos do município de Getúlio Vargas: fatos e datas que expressam essa comunidade

A reconstrução do passado feita sobre o município de Getúlio Vargas permite-nos a reflexão sobre o processo histórico desse povo, a sua cultura, os acontecimentos. Com essa viagem no tempo, é possível compreender o momento presente, com seus avanços, desafios e limites, e projetar o futuro para novas direções, possibilidades e ações.

Olhando o processo histórico do Rio Grande do Sul, vemos que, no contexto brasileiro, o estado é o maior produtor de grãos do país, o segundo pólo comercial e o segundo pólo da

---

<sup>75</sup> Aleixo da Rosa é poeta e cidadão getuliense, foi aluno da autora desta pesquisa na rede pública estadual. Escreveu sobre o processo assim se expressando. O que a poesia tem a ver com o trabalho? “Ele procura localizar no processo de construção da política pública educacional, as razões que justificam a sobrevivência dessa política, em diferentes administrações municipais. Ora, a educação, para ser profunda, para ser mais do que um simples condicionamento, é sempre uma utopia. A utopia, para mim, é um fim que é um processo. Quando o fim não é um processo, cristaliza-se a vida. Depois, para que educar, se não para fazer da cidade algo soberbo, para fazê-la se desenvolver, não apenas financeiramente, mas também culturalmente? Penso que, algumas dessas aspirações, mesmo que inconscientemente, numa linguagem poética, foram responsáveis pela continuidade da referida política educacional, independente do governo que a conduzia. A utopia está em falta agora, o que não significa que ela deixou de ser cultivada”.

indústria de transformação nacional, o quarto estado brasileiro mais rico do país, o quinto mais populoso e o terceiro com o mais alto índice de desenvolvimento humano (IDH)<sup>76</sup>, superior a 0,801. O município de Getúlio Vargas faz parte do contexto riograndense.

Consultando os dados no IBGE<sup>77</sup>, temos dados do período de 1991 a 2000: a taxa de urbanização em 1991 era de 80,18% e, em 2000 de 82,65%; quanto ao nível educacional da população adulta (25 anos ou mais), em 1991 a média de anos de estudo era de 5,1 anos e, em 2000, de 6,0 anos; o índice de Gini<sup>78</sup> em 1991 era de 0,54 e, em 2000, de 0,53; o índice de desenvolvimento humano municipal (IDH)<sup>79</sup> em 1991 era de 0,731 e, em 2000, de 0,790. Portanto, são indicadores que apontam para avanços positivos nos índices.

Para melhor entendimento da área e população do município de Getúlio Vargas, elaboramos o quadro a seguir, que caracteriza a sua área e população em determinados períodos.

Quadro 1 - Área e população do município de Getúlio Vargas – anos escolhidos

	1934	1955	1988	1996	2005
Área em Km <sup>2</sup>	1.215	955	472	302	287
População	30.000	26.770	20.042	16.600	16.158

Fonte: Elaborado com base em Stumpf; Ranzolim (1953); jornal *A folha Regional* (1999) e IBGE (2005). PERGHER, 2007.

No quadro fica evidente uma gradativa redução da área e da população no município de Getúlio Vargas, em virtude da emancipação do município sede e dos distritos.

<sup>76</sup> IDH é o índice de desenvolvimento humano; além de computar o PIB *per capita*, depois de corrigi-lo pelo poder de compra da moeda de cada país, o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/idh/>

<sup>77</sup> Estes dados encontram-se no anexo E.

<sup>78</sup> O índice de Gini mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar *per capita*. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros indivíduos é nula). Disponível em: < [http://www.pnud.org.br/popup/pop.php?id\\_pop=97](http://www.pnud.org.br/popup/pop.php?id_pop=97)>.

<sup>79</sup> O índice de desenvolvimento humano (IDH) é uma medida comparativa de riqueza, alfabetização, educação, esperança média de vida, natalidade e outros fatores. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente o bem-estar infantil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Especial:Busca?search=indice+de+gini>

### 3.2 A organização da comunidade getuliense

Na sociedade getuliense visualizo vários grupos e eventos que revelam diferentes formas de organização. Na faixa etária de sessenta anos ou mais, o município de Getúlio Vargas adota uma política de inclusão, pelo estímulo à formação de grupos de terceira idade, dos quais dois se localizam no centro da cidade, o mais antigo com 15 anos de existência. Também os bairros da cidade constam com grupos de terceira idade, num total de oito, além dos distritos Souza Ramos e Rio Toldo, como também as cinco comunidades do interior. Há, pois, 17 grupos de idosos, envolvendo cerca de seiscentas pessoas.

Outra entidade é a Associação Getuliense dos Amigos da Vida (Agavida), que, conforme seu estatuto, conta com 259 associados, sendo constituída por trabalhadores que, organizados, buscam melhores condições de vida e trabalho por meio da economia solidária, cujos princípios são a cooperação, a autogestão e a solidariedade. Esta associação foi fundada em 30 de junho de 2004 e reúne um grupo de mulheres que trabalha com a produção de artesanato, produtos de limpeza e panifícios; o grupo de recicladores, que realiza a classificação e prensagem de material reciclável, conscientização e educação ambiental, e o grupo da horta comunitária, envolvidos com a produção de hortaliças agroecológicas.

Também existem no município de Getúlio Vargas projetos relacionados à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto que envolvem a comunidade, como a Banda Marcial, projeto “Danças folclóricas”, com foco nos grupos étnicos; Festival das Etnias; “Capoeira vai à escola”, coral municipal Canção e Vida; grupos de teatro, feira do livro, carnaval de rua e Moto Natureza, que iniciou em 2000 e reúne motoqueiros da região e do país.

As potencialidades da grande Getúlio Vargas em termos econômicos e culturais são divulgadas na Exposição Industrial, Comercial e Agropecuária Regional (Expoincar), que em 2007 teve sua VII edição. Os setores econômicos estão vinculados à Associação Comercial, Cultural, Industrial, de Agronegócios e Serviços (Accias)<sup>80</sup>, fundada após a emancipação de Getúlio Vargas, em 1938, e à Câmara de Dirigentes Logistas de Getúlio Vargas (CDL)<sup>81</sup>, de 1973. Nesta feira há o envolvimento da comunidade getuliense e regional. As últimas edições foram realizadas na antiga Cervejaria Serramalte.

---

<sup>80</sup> Em 2008, a entidade possui 153 empresas associadas.

<sup>81</sup> Em 2008, a entidade conta com 119 associados.

As potencialidades do município e região, bem como os acontecimentos sociais, culturais, econômicos, do ensino, esportivos são temas de três jornais de Getúlio Vargas, com periodicidade semanal, e uma rádio local. Cooperam também para o desenvolvimento do município, várias microempresas no setor de laticínios, pré-moldados, móveis, metalúrgico e têxtil. Segundo a Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul, em 2002 havia 339 microempresas; em 2004, 401 e, em 2007, 450.

É perceptível o movimento que a sociedade getuliense articula perante as dificuldades, com ações para a sua superação. Entretanto, alguns problemas são visíveis, como o aumento da criminalidade, de desempregados, as enchentes<sup>82</sup>, a exclusão social de muitas pessoas e as precárias condições de ruas e avenidas. Há, pois, necessidade de outros movimentos para estabelecer de um conjunto de ações mobilizadas pela sociedade civil e articuladas com o poder público.

Com o estudo, posso delinear os primeiros “problemas locais”, entre os quais o conflito indígena, em 1938, e que perdura até os dias atuais. A questão indígena<sup>83</sup> tem provocado sérios confrontos entre os índios e os agricultores: de um lado, aqueles defendem as suas terras; de outro, estes defendem suas propriedades. Nesse conflito percebe-se o envolvimento não só desses dois grupos, mas de toda comunidade e também da empresa ferroviária, cuja estrada de ferro passa por essas terras. Nesse sentido, Santos chama a atenção para a “monocultura da naturalização das diferenças que oculta hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a

---

<sup>82</sup> Em períodos anteriores foram realizadas várias canalizações dos rios, mudando-lhes o percurso. Getúlio Vargas foi palco de inúmeras enchentes, a maior delas em maio de 1992, que causou danos à população, à indústria, à agricultura e ao comércio. Esse fato gerou nos municípios uma ligação mútua e o reconhecimento do outro, segundo Santos, foi perceptível, pois houve a cooperação nesses momentos. A gestão pública, em vários períodos administrativos, procurou abrandar essa situação, com o alargamento dos rios, a elevação de pontes e o cuidado com o lixo.

<sup>83</sup> Conforme o Jornal on line *A Folha Regional*: “a questão indígena na região da grande Getúlio Vargas, tomou corpo há 14 anos, quando os índios caingangues iniciaram um movimento que resultou na conquista dos 753 ha da reserva Ventarra, em Erebangó; o dos índios guaranis teve início há pouco mais de dois anos e meio. Agora, a América Latina Logística (ALL, que é a Empresa Ferroviária da América do Sul) também quer que as margens da ferrovia sejam liberadas. Aparentemente, o desfecho parece estar próximo do final. Muito provavelmente, logo a região vai conviver com novas reivindicações dos povos indígenas e das organizações que lhes dão apoio. Desde então, os agricultores estabelecidos na área e suas proximidades se mobilizaram. Nomeada pela Funai, por meio de portaria publicada no *Diário Oficial da União*, a antropóloga Flávia de Melo realizou um estudo que resultou na elaboração de um laudo. O documento, considerado “preliminar”, apontava 4.019 ha como área indígena. A informação alarmou as dezenas de famílias supostamente envolvidas no processo. Para adiantar a realização da defesa dos agricultores por meio de um contra laudo, uma comissão, organizada pelo Sindicato Unificado dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Alto Uruguai – (Sutraf) contratou serviço especializado de remomados historiadores. Disponível em:< <http://www.getulio.com.br/sections.php?op=viewarticle&artid=535>>.

sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes”. (2007, p. 30). O autor substitui a monocultura pela “ecologia do reconhecimento, que significa descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é [...] As diferenças que permanecem depois de eliminarmos as hierarquias são as que valem”. (p. 35).

Nesse sentido, não se trata aqui de assumir uma posição a favor ou contra os grupos descritos, mas, sim, de compreender que o processo de colonialismo<sup>84</sup> descrito por Santos precisa ser desfeito. É necessário o reconhecimento dos grupos sem a hierarquização de um processo colonialista que sobrepõe alguns em detrimento de outros. Certamente, esse “olhar descolonizado” possibilitará a superação dos conflitos.

A escavação dos elementos sócio-históricos do município de Getúlio Vargas revelam-nos que, inicialmente, este território pertencia aos indígenas, os quais foram hostilizados pelo elemento luso-brasileiro e forçados a recuar para o interior do Alto Uruguai. A colonização iniciou-se por meio de um projeto oficial e governamental que pretendia desenvolver pequenas propriedades rurais com famílias advindas das Colônias Velhas<sup>85</sup>. A vinda de imigrantes alemães<sup>86</sup>, seguidos de italianos, à região, e em especial ao município de Getúlio Vargas, explica a presença dos primeiros cultos alemães em 1910 e a formação da Igreja Evangélica Luterana Sião no ano seguinte, bem como a presença da Comunidade Evangélica Alemã, também em 1910. A abundância da madeira de pinho na região permitiu que o templo da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil fosse iniciado em 1912. A importância dada à formação dos filhos levou a comunidade a providenciar aulas ministradas em língua alemã, a partir de maio de 1928. Porém, com o início da Segunda Guerra Mundial e a proibição da língua alemã a escola fechou suas portas. Quanto à Igreja Católica, segundo Benincá “foi elevada à categoria de Curato<sup>87</sup> em 25 de outubro de 1911”. (BENINCÁ, D., 1996, p. 24). Foi, portanto, forte a influência da

---

<sup>84</sup> Colonialismo, segundo Santos, são “todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade”. (2007, p. 59).

<sup>85</sup> Segundo Pase (2001, p.66), “a ocupação do Norte do estado pela colonização familiar inicia em 1824 com imigrantes alemães, seguidos pelos italianos em 1875”. Pase defendeu sua dissertação de mestrado sobre o orçamento participativo de Floriano Peixoto.

<sup>86</sup> *A Folha Regional*, 15 dez. 2006, encarte especial Getúlio Vargas – 72 anos. O objetivo desse encarte era registrar a trajetória das instituições religiosas existentes no município.

<sup>87</sup> Curato é a denominação concedida ao lugar que tinha um sacerdote fixo.

religiosidade na construção do município. Assim perguntamos: A orientação das Igrejas, aspecto importante para o imigrante, terá contribuído com culturas marcantes no povo getuliense?

No relato sobre o desenvolvimento do município de Getúlio Vargas, localizei iniciativas de uma comunidade que já se organizava para que suas necessidades fossem atendidas, sem esperar de órgãos governamentais a solução para seus problemas. Essa reconstrução histórica do contexto permite-nos entender melhor a história do município de Getúlio Vargas, a começar por uma visão diferenciada no modo de tomar decisões. Desde o processo de emancipação municipal, transparecem a vontade do povo e as lutas coletivas para a concretização dos projetos, de acordo com os interesses da coletividade, sem esperar decisões tomadas em outras esferas administrativas. Simultaneamente, tais fatores foram relevantes para que a educação do município assumisse uma política própria, fruto da mobilização e articulação da sociedade e das suas lideranças. A tradição, a história, a cultura presentes no município prenunciam as políticas educacionais existentes, bem como a consciência da sociedade, o sentido de comunidade, que faz superar as questões partidárias e dar a continuidade às políticas públicas municipais de educação. A organização da comunidade (em cooperativas, produção agrícola, indústrias) e o sentido de público, de forma efetiva, garantem a sustentação das políticas públicas educacionais no município de Getúlio Vargas.

Com essas constatações busco o entendimento das políticas públicas educacionais em Getúlio Vargas, uma vez que desde sua instalação o município foi governado por 18 prefeitos. No período de 1993 a 2007, vivenciamos várias políticas públicas educacionais que tiveram continuidade, embora tenha ocorrido alternância administrativa no poder municipal. O que garante essa continuidade? O que sustenta esse processo? Quais os efeitos dessas políticas?

Para a compreensão desse processo, há a necessidade de iniciar pelo detalhamento da estruturação da Secretaria de Educação.

### **3.3 A estruturação da Secretaria da Educação de Getúlio Vargas e a década de 1980**

A Secretaria da Educação de Getúlio Vargas, assim como outras instituições, tem sua própria história, porém inserida num contexto local e global. Buscar as memórias desta instituição é percorrer um caminho com significados. Para iniciar o estudo, é necessário uma contextualização dos governos nas perspectivas global e local. Para melhor entendimento

elaborei um quadro que permite visualizar os governos em nível federal, estadual e municipal no recorte temporal definido para o estudo — 1990 a 2004 <sup>88</sup>.

Nessa perspectiva, a história da educação municipal em Getúlio Vargas

aponta, em vários momentos, tentativas de desenvolver um ensino mais qualificado que contribuísse para o enfrentamento das dificuldades que existiam. A década de 80 se caracterizou pelas preocupações que começaram a aparecer com relação à educação tradicional, tecnicista que era trabalhada nas escolas, uma preocupação com o rompimento de um sistema educacional extremamente conservador, como demonstra o relatório final de 1985 no Encontro de Reflexão sobre Educação, com professores da rede. (GETÚLIO VARGAS, 2002, p.12).

Para compreender o início da estruturação da Secretaria de Educação do município de Getúlio Vargas realizei inicialmente, consulta às leis municipais, com o intuito de perceber como era o cenário da educação em termos governamentais. Assim, constatei que em abril de 1980 foi sancionada a lei que trata da estrutura administrativa, cujo artigo 10 aponta para “Unidade de Educação”, este o órgão responsável pelas atividades educacionais exercidas pelo Município<sup>89</sup>, especialmente as relacionadas ao ensino primário rural, à manutenção de bibliotecas e medidas relacionadas com o desenvolvimento cultural. Nesse período ainda não havia a Secretaria da Educação<sup>90</sup>.

No relatório final de 1985, dificuldades foram apontadas, tais como a necessidade de universalização do acesso à escola, de vencer o analfabetismo, de atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade; a insuficiência e má distribuição espacial da rede escolar; a inadequada formação dos professores; a repetência e evasão escolar; impropriedades do currículo; pouca participação do aluno e da família no processo de planejamento e avaliação das atividades educativas; a necessidade de desenvolvimento de amplos programas de formação e aperfeiçoamento do magistério; de fortalecimento da autonomia das escolas e da municipalização

---

<sup>88</sup> A PPERMGV instalou-se oficialmente em 1993. Percebe-se a importância de se reportar a 1990 para poder perceber os movimentos da rede municipal. O término desse recorte temporal é 2004, embora a política tenha continuidade. Contudo, como é necessário optar por um recorte temporal para delimitar o estudo, nesse caso ficou determinado de 1990 a 2004. O quadro encontra-se no anexo E, página 176.

<sup>89</sup> O município de Getúlio Vargas, em 1980, possuía 1363 alunos.

<sup>90</sup> A Diretoria de Educação e Cultura (DEC) permaneceu até 1983 e em 1984 a DEC passou ser SME (Secretaria Municipal de Educação), com secretária de Educação.

do ensino. Portanto, já nesse ano se revela a tomada de consciência<sup>91</sup> dos professores da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas acerca da realidade concreta do seu sistema de ensino. Esse movimento inicial seria o prenúncio das políticas públicas educacionais a serem construídas sete anos após? O que teria acontecido entre esse diagnóstico, a tomada de consciência e a construção do processo em 1993?

Com a análise documental foi possível traçar os caminhos que a rede municipal de Getúlio Vargas percorreu da década de 1980 à de 1990, e 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004 anos, que constituem o recorte temporal delimitado neste estudo. A história da educação no município remete a uma diversidade de órgãos antes de se constituir numa secretaria<sup>92</sup> específica para os assuntos da educação. Em 1960 o Município ainda tinha a Inspeção de Ensino Municipal, vinculada ao Estado, e contava com orientadora de ensino municipal; em 1961, havia o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário<sup>93</sup> (Sedep), que, por meio de convênio com a Prefeitura Municipal, subvencionava 50 % dos professores do Município<sup>94</sup>; em 1967, o Sedep passou a chamar-se Divisão de Municipalização do Ensino Primário (Dimep), porém continuou com o mesmo tipo de subvenção do convênio anterior; em 1968, ressurgiu o cargo de inspetor escolar<sup>95</sup>, que estava vago desde 1961; em 1972, a Dimep passou a chamar-se Divisão de Ensino

---

<sup>91</sup> Conforme Vasconcelos e Brito, Freire define a tomada de consciência como o resultado de um processo de conscientização que ocorre no ser humano quando este interage e se defronta consigo mesmo e com o mundo, de maneira refletida e transformadora, pela ação e pelo trabalho (2006, p. 187).

<sup>92</sup> Dados retirados do Histórico da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas, s/d.

<sup>93</sup> Segundo Quadros (2003), no ano de 1959 o engenheiro Leonel de Moura Brizola iniciou no Rio Grande do Sul um ousado programa voltado à educação. Ao assumir o governo do estado, em 31 de janeiro do mesmo ano, o então governador elegeu a Secretaria de Educação como uma das importantes de seu governo. A construção das escolas, que ficaram conhecidas como “Brizoletas”, surgiu num período em que a carência por educação era latente no país. Em 1950, cerca de 50% da população brasileira era analfabeta. O índice médio de evasão no ensino estadual entre 1950 e 1958 foi de 19,64%, e o índice médio de reprovação, de 35,39%. Se somados os dois índices, constata-se que 55,03% dos alunos matriculados não concluíam o ano escolar. O Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (Sedep) foi o órgão encarregado de gerenciar o Programa de Expansão Descentralizada do Ensino Primário. O programa baseava-se na celebração de convênios entre Estado e Municípios: os Municípios informavam ao governo quais eram suas necessidades em termos de prédios escolares e de salas de aula, e o Estado fornecia os meios técnicos e financeiros para a execução da obra.

<sup>94</sup> Neste serviço de expansão, a Prefeitura pagava parte dos salários dos professores com verbas do poder público estadual.

<sup>95</sup> O cargo de inspetor escolar volta a figurar no contexto educacional. A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro realizou concurso para inspetor escolar. O critério para a participação no concurso era ter licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Inspeção, Supervisão e Administração Escolar ou licenciatura plena em qualquer curso, com pós-graduação de 360 horas em Inspeção, Supervisão e Administração Escolar. Em 15 de maio de 2008, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro divulgou o resultado da prova objetiva do concurso. De acordo com o edital do concurso público, os 8.712 candidatos inscritos, que responderam a questões de conhecimentos específicos, legislação de servidores públicos e língua portuguesa, disputam salários de R\$ 562,27. A seleção oferece 500 vagas. Disponível em:

Municipal (Diem) e em 31 de dezembro de 1973 foi extinto o cargo de inspetor escolar e a Diem, ficando a divisão somente com coordenadora, que continuou no cargo até 15 de dezembro de 1975. Então, foi extinto o cargo de coordenador escolar e criada a Diretoria de Educação e Cultura (DEC), que permaneceu até 1983; em 1984 a DEC passou a ser Secretaria Municipal de Educação (SME), como uma secretaria responsável pela educação do município<sup>96</sup>.

Em 1967 criou-se a Ação Social Getuliense Nossa Senhora da Salette - Lar da Menina, entidade filantrópica, de caráter beneficente, educativa, cultural e de assistência social, cuja finalidade é a assistir às crianças e adolescentes carentes. A Prefeitura Municipal cede os professores e a cozinheira; no restante, a entidade é mantida com doações e pela venda de roupas vindas da Alemanha. As crianças atendidas provêm dos bairros da cidade e têm idade entre 0 e 14 anos; aquelas em idade escolar, são atendidas em turno inverso na escola<sup>97</sup>. A todas são servido café da manhã, lanche, almoço, lanche e janta.

Na metade da década de 1980 e início da de 1990, conforme registro na síntese histórica, “a Secretaria Municipal de Educação ficava à mercê de treinamentos propostos por instituições de ensino que ofereciam pacotes (projetos) destinados à escola básica”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 7). Havia esforço dos professores em manter a escrituração em dia e em proceder à aplicação de treinamentos, como é ilustrado no seguinte relato: “O professor se vê no escuro, pois a sua prática do dia-a-dia revela que, quando deixamos a gramática, o horário, o número de disciplinas trabalhadas (mínimo três), o trabalho é muito mais aproveitado e aprofundado além disso, às vezes somos ‘podados’ por supervisão de cadernos dos alunos e diário”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.7).

Seguindo a síntese histórica, que remete ao período anterior à construção das políticas públicas educacionais, verificamos a dificuldade de uma educação de qualidade em razão da ausência de um projeto político-pedagógico nas escolas, como fica expresso neste documento:

---

em:[http://extra.globo.com/economia/vidaGanha/post.asp?t=sai\\_resultado\\_do\\_concurso\\_para\\_inspetor\\_escolar&cod\\_Post=88807&a=176](http://extra.globo.com/economia/vidaGanha/post.asp?t=sai_resultado_do_concurso_para_inspetor_escolar&cod_Post=88807&a=176).

<sup>96</sup> É importante ressaltar que, no período de estudo da pesquisa, 1990 a 2004, assumiu a Secretaria de Educação apenas um secretário de Educação; todas as demais foram secretárias de Educação. Nesse sentido, a questão de gênero na RMGV aponta para a presença das mulheres na gestão do sistema de ensino municipal. A rede conta, em 2008, com 120 professoras e 10 professores.

<sup>97</sup> Em 2007, as oficinas desenvolvidas eram: Apoio Pedagógico, Artes Plásticas, Artesanato, Atividades da Vida Diária, Bate Lata, Dança, Datilografia, Educação Física, Grupo de Formação, Hora do Conto, Jogos Pedagógicos, Laboratório de Informática, Pintura em Tecido, Recreação, Religiosidade, Teatro e Trabalho Educativo. Os projetos foram os seguintes: Clube da Árvore, Coral, Psicoterapia, Estimulação, Expressão Corporal, Jardinagem, Ler para Conhecer e Lixo.

Um dos pontos fortes que impediam a Educação Municipal de iniciar uma trajetória alternativa residia na falta de um projeto político-pedagógico que assegurasse uma escola básica de qualidade que contemplasse as expectativas e os pontos frágeis da maioria da população. [...] A Secretaria Municipal de Educação ficava à mercê de treinamentos propostos por instituições de ensino que ofereciam pacotes (projetos) destinados à escola básica. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.7).

O projeto político-pedagógico é essencial para a elaboração das diretrizes da educação. Segundo Buttura, “o projeto político-pedagógico é de fundamental importância e, visando a uma educação crítico-emancipatória, precisa ser elaborado coletivamente pelos diversos elementos que compõem a escola: pais, alunos, educadores, comunidade”. (2005, p.87).

Na descrição do quadro educacional no município de Getúlio Vargas, os documentos apontam que os professores eram subestimados na sua capacidade de pensar, atrelados à direções de escola e dependentes das decisões da SME; quanto aos alunos, eram privados de seu direito de participar e da possibilidade de construir seu próprio conhecimento. “No entanto, a convicção dos que faziam o ato pedagógico era a de estarem realizando o melhor possível, para o bem da educação, embora desconhecessem o verdadeiro efeito dessas práticas”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.8).

Mesmo não sendo o recorte temporal utilizado para este estudo, a visualização da década de 1980, ainda que de forma superficial, possibilita-nos compreender o início do processo educacional da RMEGV, que se deu a partir de 1993, ano chamado, no presente estudo, como “novo cenário” da PPERMGV.

### **3.4 Novo cenário da política pública educacional na rede municipal de Getúlio Vargas na década de 1990**

A rede municipal de educação de Getúlio Vargas, em 2008, está formada por seis escolas<sup>98</sup>, das quais cinco se situam na zona urbana e uma na zona rural. Duas escolas da zona urbana oferecem primeiro grau completo; as demais, somente até a 5ª série. A escola rural é

---

<sup>98</sup> Nas tabelas elaboradas com dados indicadores das escolas da rede municipal foram utilizadas letras para designar as escolas de ensino fundamental: A, B, C, D, E.

multisseriada, atendendo alunos na mesma turma de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. O município também conta com uma escola de educação infantil.

Como mencionado anteriormente, a RMEGV não faz parte do meu cotidiano profissional, mas do meu cotidiano como cidadã. Para poder tornar ainda mais familiar o que me era estranho profissionalmente, agendei, sempre em dia anterior, as visitas às escolas que compõem a RMEGV, porque de fato é nelas que a rede se concretiza.

Para que o leitor se aperceba do que constatei nessas visitas, que ocorreram em horário escolar, trago fotos no anexo E, que retratam as escolas da rede. Contudo, ressalvo que por mais que essas fotos sejam ilustrativas, não retratam o cuidado, carinho e atenção nelas percebidos, pois a aparência, o acolhimento, a recepção, a pintura, a conservação provocam encantamento a quem as visita. Só para ilustrar, a entrada principal das escolas da rede municipal é bem acolhedora, colorida, em sua maioria com placa de identificação; os ambientes são organizados e acolhedores, tudo refletindo um patrimônio comum, um espaço de todos. Essas escolas têm uma marca, uma identidade; constituindo-se em espaços afetivos e em territórios educativos com vida própria. Na rede municipal há indícios de um “dono”, isto é, a comunidade que guarda sua educação como bem e com a qual o poder público colabora.

É evidente que a RMEGV é uma rede carinhosamente atendida, na qual os espaços de lazer, biblioteca, refeitórios, equipamentos retratam um domicílio familiar, um lar, além de serem indicadores de um trabalho coletivo.

Retomando a compreensão da educação no município de Getúlio Vargas no recorte temporal de 1990 a 2004, é necessário compreender a vida comunitária deste espaço, pois a educação não está dissociada desta.

#### 3.4.1 A educação no município de Getúlio Vargas e a vida comunitária

No contexto da década de 1980, pela análise dos documentos, constatamos que os treinamentos propostos não eram projetos construídos, mas somente executados, visto que alguns os elaboravam e outros seguiam a proposta. Não parecia haver o envolvimento de todos, o que dá sustentação ao processo, mesmo que 1985 já houvesse a preocupação com a educação em Getúlio Vargas. Anteriormente à década de 80, em 1973, fora fundada a Associação de Pais e Amigos

dos Excepcionais (Apae), que funciona em turno integral e atende alunos vindos dos municípios vizinhos, como Estação, Erebango, Ipiranga, Floriano Peixoto, Charrua e Getúlio Vargas.

Seguindo a linha temporal, no início da década de 1990 várias foram as iniciativas que contribuíram para a construção da PPERMGV:

separação da política partidária e da política educacional, a capacidade dos dirigentes; honestidade dos gestores, não havia interferência político-partidária; havia independência e a supervisão; os planos e os encontros eram questões muito importantes.(E 1).

Antes mesmo da efetiva construção da PPERMGV, em 1993, observamos segundo a entrevista, a tendência a independência da Secretaria da Educação como também a tendência a desvinculação entre a política partidária e a política educacional. Esse é um ponto importante a ser considerado, porque marcou a consolidação da PPERMGV como também a independência da Secretaria de Educação.

Com a emancipação de dos distritos e o pouco investimento nas indústrias locais, na década de 1990, reduziu-se a arrecadação do Município:

O Município estava passando por uma fase de reestruturação política social e política geográfica, uma vez que dois de seus distritos tinham se emancipado: Erebango e Ipiranga. (...). Nosso município tinha sua economia baseada na agricultura, mas a área industrial estava regredindo, tendo em vista o pouco investimento da Cervejaria Antártica e dos dois curtumes de couro e artefatos, estarem com problemas financeiros e na eminência de fecharem suas portas. As ervateiras ficavam no distrito de Erebango. Com esse histórico a arrecadação do Município era feita pelos impostos pagos pelos contribuintes urbanos e rurais, lojistas e autônomos.(E 2).

Cabe destacar que a Cervejaria Antártica, antes denominada Cervejaria e Maltaria da Serra, foi fundada em 1953. Até 1957, a cervejaria funcionou somente com o setor de maltaria, cuja produção atendia o centro e norte do Brasil, enquanto era construída e montada a cervejaria. Em 24 de junho de 1957 foi lançada no mercado a primeira cerveja Serramalte, a “Kronenbier”. Em 1979, a Serramalte foi vendida para a empresa Antártica, que, em 1993, empregava quinhentos funcionários. Segundo Pergher,

a unidade de Getúlio Vargas, que antes tinha em torno de 500 funcionários, paulatinamente vai sendo modernizada e vão diminuindo os empregos, chegando ao ano de 2002 com 152 funcionários. Estes funcionários foram demitidos no dia 20 de junho do mesmo ano, quando a empresa resolve fechar as portas da unidade de Getúlio Vargas definitivamente, após anos de especulações sobre um possível fechamento. (2007, p.30).

Os impactos do fechamento da empresa Antártica foram imensos, no contexto de uma população de aproximadamente 16.000 habitantes.

Os curtumes também traziam investimentos para o município. O Curtume Rio-Grandense foi fundado em novembro de 1940, cinco anos após a emancipação do município. Em 1948 especializou-se em couro de porco, sendo um dos poucos no Brasil desse gênero. O Curtume Erê, fundado em 1919, antes da emancipação do município produzia couros de porco, napas, vernizes, raspas e solas; mantinha filial em São Paulo e em Novo Hamburgo. Em 1996, foi decretada a falência deste curtume, com troca de proprietário e em 2008, está sob a administração da Curtidora Santana e conta com 140 funcionários.

#### 3.4.2 A rede educacional no município

Na educação também eram sentidas essas dificuldades. A transferência de escolas para os municípios novos, recém-emancipados, foi uma delas:

Com isso, de 82 escolas municipais, passamos a atender 45 escolas de 1º grau incompleto. (E 2).

Para melhor compreensão da emancipação e da transferência de escolas para os municípios emancipados, exponho mapas do município de 1984 e 2004. Saliento que o distrito de Souza Ramos não aparece no mapa 1 porque foi instituído em julho de 1985.



Figura 1 – Território de Getúlio Vargas antes das emancipações



Figura 2 – Território de Getúlio Vargas em 2004

As emancipações levaram consigo as escolas que estavam no entorno geográfico dos novos municípios. A tabela a seguir retrata a diminuição do número de escolas da RMEGV, em virtude das emancipações.

Tabela 1 – Escolas da rede municipal de educação de Getúlio Vargas com 1º grau incompleto, que passaram para outro município

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

Fonte: Elaborada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Com as emancipações, as 46 escolas das que foram da rede municipal de Getúlio Vargas imigraram para os outros municípios. A tabela a seguir reflete a situação das escolas da RMEGV no período de 1993 a 2007, ocorrendo uma diminuição de 41 escolas em razão do processo de nucleações das escolas.

Tabela 2– Número de escolas na zona rural e urbana – Getúlio Vargas – 1993 -2007

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Rural	41	26	24	21	07	05	05	03	03	02	01	01	01	01	01
Urbana	04	04	05	05	05	05	04	04	04	04	04	04	04	04	05
Total	45	30	29	26	12	10	09	07	07	06	05	05	05	05	06

Fonte: Dados baseados em Pergher - 2007

Além disso, as 45 escolas que permaneceram na RMEGV em 1993, eram de difícil acesso, pois localizavam-se na zona rural do município, apresentando condições precárias e, em sua maioria, com professores leigos. Vejamos relato a respeito:

A maioria das escolas eram de difícil acesso, no interior do município, sendo atendidas por somente um professor, que, além de professor de 1ª a 4ª série, era também merendeiro e faxineiro. Esses professores eram leigos, com instrução de 1º grau incompleto ou completo, a maioria efetivada por tempo de serviço. Dentro desse quadro, era necessário, na área da educação, preparar melhor os professores, aumentar o grau de instrução dos professores e alunos, melhorar as condições básicas das escolas, pois algumas não tinham nem sequer água potável e sanitários. Ainda existiam as “casinhas” de madeira (latrinas). Nas periferias da

cidade, faltavam escolas, creches e também era necessário oferecer o 1º grau completo aos alunos. Os professores já tinham magistério e alguns faziam faculdade. Aos municípios era necessário oferecer divertimentos aliados à cultura. (E 2).

Na década de 1990 foi criada a Creche Municipal<sup>99</sup>, que em 2007 recebeu a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik, atendendo, inicialmente, 102 crianças.

Esse quadro educacional do início da década de 1990 relacionava-se às dificuldades sociais, políticas e financeiras do Município, já que a rede municipal de educação está intimamente ligada às condições do Município. A seguinte fala ilustra essa ligação:

Esse foi o quadro geral da situação educacional, da época, que não deixava de estar ligada às dificuldades sociais, políticas e financeiras do Município e que exigia ações mais práticas e concretas.(E 2).

Então, as ações e práticas passaram a ser estabelecidas através de prioridades, como relata uma gestora:

Iniciei, então, as reformas na educação, estabelecendo prioridades. Construímos escolas nos dois bairros da cidade, ampliamos a Creche Municipal e implementamos outra em um bairro. Aos professores era oferecido constantemente, cursos de atualização em todas as áreas de trabalho, com foco especial a alfabetização. Através de uma equipe de supervisão, assessorávamos de perto o trabalho dos professores, principalmente aquelas mais desprovidas de titulação e que estavam nas escolas de difícil acesso. (..). Iniciamos um trabalho de atendimento às crianças de rua, fundando a Casa da Criança. Através da criação do Comdica<sup>100</sup> (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente).

<sup>99</sup> Como Getúlio Vargas não possuía nenhuma creche, foi proposto pela governo do estado do Rio Grande do Sul, a construção de um espaço para cuidar e educar crianças de zero a seis anos, filhos de mães que se ausentam de seus lares diariamente para ajudar no orçamento familiar. De acordo com a lei nº 1.775, de 15 de dezembro de 1998, a Creche Municipal foi edificada com recursos da Municipalidade, Legião Brasileira de Assistência (LBA), Pesquisa Mensal de Emprego e Salário (PIMES), por meio do Lions Clube de Getúlio Vargas. A Creche Municipal recebeu a denominação de Creche Municipal Cônego Stanislau Olejnik, em reconhecimento pelo trabalho realizado pelo Cônego para com as comunidades carentes no município. Inaugurada em 28 de outubro de 1989, a creche inicialmente fazia parte da Secretaria Municipal de Saúde, Em 1992, foi construído um novo prédio anexo de 271.90m<sup>2</sup>, para aumentar o número de atendimentos previsto em sua totalidade de cem crianças. Este anexo foi inaugurado no dia 18/12/1992 e teve como denominação carinhosa “os ciapcuinas”, que quer dizer os bonequinhos, que era a maneira como o cônego Stanislau Olejnik se referia às crianças.

<sup>100</sup> A lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), dispõe sobre a política de atendimento e estabelece diretrizes para a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - Comdica.

Redigimos e implementamos o primeiro Plano Plurianual Municipal de Educação. ( E2)

Mesmo dentro da mesma gestão havia entraves visíveis quanto à autonomia financeira da Secretaria da Educação, embora o Município tenha aplicado nessa área, com a média no período de 1993 a 1996 de 32,03% do orçamento municipal; de 1997 a 2000, 37,23%, e, de 2001 a 2004, 32,9%. Relata um entrevistado:

O entrave existia do secretário de Finanças, pois eu não tinha gerenciamento financeiro, estava submetida às resoluções e decisões daquela secretaria (E 5).

Da mesma forma, havia entraves em outros aspectos da gestão educacional, como o projeto político-pedagógico<sup>101</sup> e a nucleação de escolas:

O projeto político-pedagógico foi implementado aos poucos, porque era necessário mudar a estrutura organizacional das escolas, isto é, passarem de 1º grau incompleto para 1º grau completo: Isso não aconteceu na nossa gestão. Foi dado início ao processo de conscientização com as comunidades escolares do interior, porque este projeto dependia financeiramente do Estado (...) e envolvia uma mudança na mentalidade dos pais em relação a transporte escolar e continuidade de estudos dos filhos. Mais tarde, tomei conhecimento que em algumas comunidades houve aceitação e o processo foi iniciado.(E 2).

Outros entraves estavam relacionados à estrutura das escolas e à formação permanente dos professores, conforme ilustro com um depoimento:

Não conseguimos realizar todas as nossas propostas, como por exemplo: instalação de água potável e sanitários nas escolas do interior; implantação do ensino de 1º completo nas escolas da zona urbana<sup>102</sup>; alguns professores não queriam titular-se e o funcionamento das escolas pólo que só aconteceu depois de nossa gestão. Preocupava-nos as escolas com 4, 6 ou 8 alunos com ensino de 1ª a 4ª série com um só professor. No entanto, essa realidade continuaria em algumas localidades, porque a escola era a única referência de educação e de visão diferenciada que essas pessoas tinham.(E 2).

---

<sup>101</sup> É perceptível em todas as gestões o nível de conhecimento da legislação educacional pelos secretários, bem como a visão do crescimento futuro do município por meio das ações presentes.

<sup>102</sup> A RMEGV possuía em 2004 duas escolas de ensino fundamental completo; uma configurou-se com ensino fundamental completo em 1999 e a outra, em 2000.

O entendimento do cenário do contexto da rede municipal de Getúlio Vargas, correlacionado com elementos sócio-históricos do município, permite-nos a percepção da realidade local. Precisamos, entretanto, entender melhor a construção do processo nesta rede.

## **CAPÍTULO 4**

### **A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GETÚLIO VARGAS**

O cenário do contexto da rede municipal de educação de Getúlio Vargas constitui a o eixo em torno do qual gira o presente estudo e o alicerce para compreendermos como se construiu o processo da RMEGV. Portanto, o presente capítulo tem por objetivo apreender a construção desse processo, evidenciando dados quantitativos, informações qualitativas captadas pelo olhar dos gestores, assessores e professores, na perspectiva de desvelar o problema de investigação neste estudo.

#### **4.1 A edificação do processo**

Conforme já destacado, o processo da RMEGV já se fazia sentir anteriormente a 1993, embora não de forma reconhecida, contribuindo para o movimento da construção do público a partir dos professores e da comunidade escolar. O processo inicial da RMEGV revela dois conceitos, segundo Santos (2003, p. 795): o não e o ainda-não. “O não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta. [...] O ainda-não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo que quer se manifestar”.

O movimento da RMEGV, inicialmente, era latente, encoberto; porém, queria se manifestar, se pronunciar. Um dos movimentos era a formação continuada na rede, pois poucos professores a buscam como autodidatas. Assim, o processo da RMEGV provocou, inicialmente, uma desacomodação e a crescente disposição para realizar estudos de aperfeiçoamento.

Para que se efetivasse a PPERMGV foram necessários alguns encaminhamentos, como vontade política de todos os envolvidos no processo; apoio e abertura da SME no período de 1990 <sup>103</sup> a 2004; assessoria e SME comprometida com o processo e tomando a postura de

---

<sup>103</sup> Embora o processo tenha efetivado sua construção em 1993, a caminhada e abertura anteriores foram imprescindíveis nessa construção.

intermediária; material bibliográfico<sup>104</sup> adquirido pela SME para atualização e discussão pelo professores; registro sistemático das práticas e ações; abertura dos sujeitos envolvidos no processo para a mudança; reflexão constante; construção e empreendimento coletivo; formação permanente e continuada incentivada incessantemente; grupos que impulsionam o processo; envolvimento e comprometimento dos sujeitos; espaços e subsídios para a formação continuada; autonomia como processo “descolonizador”.

Nessa perspectiva, Pergher aponta para os sentimentos gerados a partir dessa mudança: “Essa mudança no papel do professor gerou dúvidas, medo insegurança, conflitos, que são características inerentes a processos de natureza participativa”. (2007, p. 146). Sobre o medo, Freire afirma que “a questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo. [...] A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço”. Completando o pensamento de Freire, Gadotti refere-se à formação do educador:

É preciso que tornemos os cursos de formação do educador verdadeiros laboratórios de análise da sociedade que vive e não apenas o local, mas a nacional e a internacional. [...] É assim que começaremos a entender o papel da educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e privações. É preciso muito trabalho, esforço mesmo, um esforço coletivo, organizado, coeso e consciente. (1995, p. 89).

Os sentimentos gerados e os entendimentos explicam-se por não ser uma proposta pronta, que somente deveria ser executada, mas uma proposta construída, num permanente processo de transformação, como fica evidente nesta fala:

Pensando em coordenar um processo de transformação, mas eu não sabia como começar tudo isto. (..). Não tínhamos sequer uma base teórica e não tínhamos também caminhos a seguir. (..) Reunimos uma equipe que pensava mais ou menos como eu pensava. O prefeito me deu autonomia de escolha da equipe pedagógica e administrativa (..), independente do partido político (E 3).

---

<sup>104</sup> Em consulta à Secretaria de Educação, a partir de 1994 até maio de 2008, havia 1698 livros e 962 revistas pedagógicas no acervo da SME. É importante destacar a variedade de títulos, dos quais alguns são direcionados à formação de professores, preparação de aulas, revelando pertinência e atualidade.

Essa postura de escolha da equipe, sem vínculo partidário, constitui-se num marco na separação entre política de estado e política de governo, bem como o fato de não ter um caminho a seguir. Com essa concepção, outras formas de políticas públicas são construídas que não são pacotes prontos a serem executados, além de que se desvincula a política pública educacional da política administrativa. Cassassus<sup>105</sup> reflete sobre o Estado e a pouca participação da sociedade:

Nestes processos têm sido os governos quem lideram o movimento político para obter o apoio da educação. Contudo, a concentração requer a participação ativa dos outros atores interessados na educação. Entre eles se destacam, por uma parte, a comunidade educativa que normalmente se encontra ausente (restringida aos professores, diretores, aos pais e nas pessoas revestidas de poder) e que é a encarregada em última instância de levar à prática as ações. Por outra parte, se encontra a comunidade social e os espaços setoriais não especificamente educativos, mas também vinculados à educação. (1995, p. 38).

O fato de não haver um caminho a seguir indicava que este deveria ser construído. Mas como seria a forma desta construção? Partiria da equipe dirigente ou dos anseios dos professores? A resposta a esses questionamentos é percebida na seguinte fala:

Então, decidimos que buscaríamos uma assessoria, não de universidades, mas sim uma assessoria particular, individual, que fosse capaz de entender os nossos anseios e iniciar um processo participativo (...); um processo democrático e participativo, que não partisse dos desejos de uma equipe dirigente, mas que partisse do desejo de uma equipe de professores que estavam em sala de aula. (E 3).

Havia um desejo de que o processo ocorresse de forma participativa. Segundo Lück, “a participação é um princípio a permear todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino, de acordo com os postulados democráticos, orientadores da

---

<sup>105</sup> “En estos procesos han sido los gobos quienes lideran el movimiento político para obtener el apoyo a la educación. Sin embargo, en la concertación se requiere la participación activa de los otros actores interesados en la educación. Entre ellos se destacan, por una parte, la comunidade educativa que normalmente se encuentra ausente (restringida a los maestros, directivos docentes y los padres y apoderados) y que es la encargada en última instancia de llevar a la práctica las acciones. Por otra parte, se encuentra la comunidad social y los espacios sectoriales no especificamente educativos, pero también vinculados a la educación”. ( 1995, p.38, tradução minha).

construção conjunta”. (2006, v. III, p. 63). No pensamento da autora, a participação envolve três dimensões:

*A dimensão política*, que refere-se ao sentido do poder das pessoas de construírem a sua história e a história das organizações que fazem parte. (...) Ela implica a vivência da democracia e a substituição do poder “sobre” pelo poder “com”. [...] *A dimensão pedagógica* que constitui-se como um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada das questões escolares e pela busca de concretização dos seus objetivos, propicia a seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de coresponsabilidade, a par do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a prática social. *A dimensão técnica* que não tem significado sem a política e esta não tem expressão sem a técnica. (2006, v. III, p.68, grifo da autora).

A PPERMGV não seguia moldes, receitas, nem aceitava pacotes prontos das universidades; desejava, sim, a participação nas três dimensões apontadas por Lück. Houve vínculo com as universidades; porém, estas deveriam se adequar à construção cotidiana da rede. Sendo essa política sem moldes, os caminhos trilhados foram — e são — incertos, pois não há certezas absolutas.

Esse processo democrático e participativo deveria partir do desejo dos professores da rede municipal. Para isso,

era preciso ouvi-los e saber quais eram seus anseios, as suas decepções. E foi por isso, na verdade, que nós iniciamos este diálogo com os professores, vendo com eles quais eram suas decepções, o que na verdade não andava direito. (E 3).

A gênese do processo educacional veio à tona pela inquietação dos professores e por abertura da Secretaria da Educação. Portanto, a mudança não estava condicionada à legislação.

A experiência da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas requer um olhar reflexivo e um movimento em busca de informações que permitam a percepção dos aspectos qualitativos e quantitativos. Refletir sobre as políticas públicas de educação no município exige clareza de conceitos, estudo do contexto social, econômico e político vivido e busca dos resultados que vêm sendo obtidos.

O contexto da rede municipal de Getúlio Vargas é permeado por necessidades, por limitações, por sonhos e por angústias. Entender o que já se realizou, o que está sendo feito e o que poderá ser feito é compreender as experiências singulares dessa rede.

Para essa compreensão, vemos que no ano de 1993 os professores da rede<sup>106</sup>, em sua terceira reunião anual, analisaram a realidade do ensino municipal destacando pontos positivos, negativos e possíveis propostas. Nesse sentido, o grupo indicou como pontos positivos, a conscientização da mudança da proposta pedagógica e disposição dos professores; como negativos, o planejamento pronto determinado pela prefeitura, a falta de autonomia dos professores e o alto índice de reprovação na 1ª série. Nas propostas levantadas, os professores sugeriram, entre outras, a formação de grupos de estudos, a promoção de cursos de conhecimentos gerais (assuntos da realidade) e a realização de uma proposta de acordo com a realidade.

#### 4.1.1 A descolonização dos sujeitos (professores, pais, comunidade escolar) e a abertura do sistema

Pelos posicionamentos expressos na ocasião, observamos uma abertura dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para indicar os pontos positivos, os negativos e propostas; como também um posicionamento aberto por parte dos sujeitos da secretaria em permitir e ouvir as sugestões.

Nessa perspectiva, vemos claramente, de parte dos professores, a ruptura com qualquer posição de dependência, de subserviência e de subalternidade, tão nocivas à idéia de uma educação emancipatória. Conforme Santos, “a condição de subalterno é o silêncio, a fala é a subversão da subalternidade”. (2006, p.235). Também de parte da Secretaria de Educação há um processo de aceitação de novas idéias.

---

<sup>106</sup> Conforme ata nº 03/93 da Secretaria da Educação, no dia 26 de fevereiro de 1993 realizou-se uma reunião pedagógica com todos os professores municipais, tendo como objetivo discutir o atual ensino da rede municipal, levantando possíveis propostas para superar as dificuldades constatadas, como também buscar soluções para a elaboração do plano pedagógico 1993/1996. Estiveram presentes nessa reunião, além dos professores municipais, o prefeito municipal, o presidente do Sindicato dos Municipários de Getúlio Vargas, a presidenta da Associação Getuliense dos Professores Municipais e a professora Eliara Zaviruka Levinski, como assessora da proposta pedagógica.

Essa visão de condição subalterna é herança dos colonizadores portugueses, que, segundo Gadotti e Romão, “encaravam as relações com a Colônia como um empreendimento mercantil, não buscando nela uma alternativa de nova pátria [...]. Por conseqüência, desenvolveram uma colonização que não se preocupou com uma ação construtiva de uma formação social orgânica e democrática”. (1997, p. 25).

Nesse contexto, ocorreu uma construção coletiva do processo e da prática pedagógica escolar, provocada pela insatisfação, pelas necessidades e desejos dos professores de construir um processo democrático, que contribuísse para a qualificação do ensino público. O desejo coletivo, associado a um processo democrático, seria a base da construção dessa proposta, o que implicaria um processo de desacomodação, de sair de onde se está, de onde se conhece, para andar pelo desconhecido, pelo inseguro, por onde não se conhece. O trecho da fala de uma entrevistada expressa o que significou esse processo:

Eu vou falar aqui sem crítica. Na verdade, havia um livrinho que era tipo um manual de instruções, que todos os anos era distribuído para os professores e ali era dito o que deveria ser feito. No final de cada ano (eu mesma havia participado deste processo) se colhiam sugestões e as secretárias municipais de Educação acrescentavam neste manual. Esta era a forma participativa dos professores. De fato, muitos professores gostavam disso, porque o acomodamento é muito bom. Você não precisa criar nada novo. Você pega o diário do outro ano, altera um pouco e está com as aulas preparadas. E o nosso desafio era exatamente o contrário. Era partir para uma transformação de fato. E deu muito trabalho. (E3).

Esse processo conduziu à redefinição das relações de poder entre a Secretaria de Educação e a equipe de professores, visto que àquela já não cabia com exclusividade o processo de decisão e execução; agora, a decisão acontecia com os professores, na relação de parceria com a secretaria, embora esse não tenha sido um processo fácil e rápido:

Nós decidimos com os professores a partir de reuniões. Os debates foram iniciados e nós começamos a traçar linhas que desejávamos seguir a partir de situações que nos encontrávamos. Todas as decisões nós passamos a tomar de forma coletiva (...). Foi um processo difícil e demorado, porque tínhamos que sistematizar e retomar, de forma participativa e democrática, sempre com orientação da equipe pedagógica que sistematizava as conclusões. Depois nós retomávamos a discussão em cima da sistematização para poder avançar. (E 3).

O processo, como toda mudança, foi difícil e de construção demorada. Contudo, a decisão coletiva possibilitou a abertura e, segundo a visão habermasiana, a inclusão do outro. Inicialmente, houve a inclusão dos professores da rede municipal, porém era necessário incluir “outros” autores: a comunidade escolar.

Mais tarde nós começamos a envolver não só os professores, mas os pais, os funcionários das escolas, os líderes das comunidades, dos bairros, os alunos, enfim, toda a comunidade escolar. (E 3).

O habitual nas secretarias de Educação é que as decisões e determinações de ações partam deles, tendo os pares, nesse processo, a posição de executores. Segundo Paro, “não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade.” (1997, p. 40). Em oposição a isso, na RMEGV o movimento está direcionado das escolas para a secretaria, não da secretaria para as escolas.

A participação, às vezes, é incômoda, pois pode destituir o poder consolidado; por isso, para haver participação é necessário vontade política e abertura para a inclusão do outro. Também se faz necessário o processo de *descolonização*, pelo qual, segundo Santos, não mais se espera por algo pronto, como se fosse uma dádiva concedida. Assim, estimulou-se a participação da comunidade escolar, como fica evidente nesta fala:

Quando questionávamos sobre a qualidade de ensino aos pais, eles achavam que tudo estava bom, porque estavam acostumados a que os outros decidissem por eles aquilo que seus filhos tinham que aprender”. (E 1).

Nessa fala transparece a visão de “colonialismo”, que, segundo Santos, “são todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade”. (2007, p.59). Essa expropriação está relacionada à cultura da espera, na qual os outros tomam as decisões, não permitindo a efetiva participação do sujeito, a sua inclusão, segundo Habermas. Por conseqüência, “descoloniar” é um processo moroso, que exige persistência, mas que permite a mudança pessoal e da comunidade.

Os pais começaram a participar primeiramente com os professores e estenderam para a comunidade, os líderes religiosos (independente de

religião), sindicatos, mulheres que atuavam na comunidade. Esse processo começou lento (...), mas fazia com que os pais participassem (E 3).

O movimento da PPERMGV levou a que o planejamento e a execução passassem de um patamar de recebimento para um patamar de produção. Além disso, permitiu que as necessidades internas da rede emergissem por meio da escuta e da inclusão do outro, possibilitando ações direcionadas para essas necessidades, as quais não foram apontadas e impostas pelo “externo” da rede, mas pelo movimento “interno” do processo. A convivência democrática e a ação discutida, pensada e executada na coletividade superam a política partidária. A cidadania e o sentido do público não são impostos pelos gestores municipais, mas, sim, pela sociedade, aqui entendida como comunidade escolar.

Nesse momento, a Secretaria Municipal de Educação buscou assessoria de uma equipe de professores vinculados à Universidade de Passo Fundo<sup>107</sup> e iniciou um processo de reflexão rumo à construção de um projeto político-pedagógico para as escolas municipais.

Nós escolhemos alguns professores que nós sabíamos que tinham o pensamento parecido com o nosso, ligados às duas universidades, de Passo Fundo e Erechim, e começamos a desenvolver a questão dos conteúdos teóricos, porque precisávamos ter a teoria para embasar as propostas.(E 3).

A secretaria não era o “comando” da educação; não tinha voz única e certezas absolutas, nem assumia a educação da rede; não era o foco central da educação, de onde partiam as ações e decisões, nem podia usar somente o poder da fala. Assim, a SME assumiu o papel de mediadora da educação e passou a ser “parte do comando” educacional no município de Getúlio Vargas, a ter abertura para a escuta para que muitas vozes ecoassem. A SME propôs-se assumir a educação “com” a rede; a participar das discussões sobre a educação municipal, debatendo e refletindo sobre ações e decisões com seus pares.

---

<sup>107</sup> Conforme Pergher, “além da assessoria da professora Eliara Zavieruka Levinski, (...) outros professores da Universidade de Passo Fundo auxiliaram no planejamento, reflexão, discussão e construção do PPP que iniciou em 1993. Entre os professores mais presentes podemos citar Pe. Elli Benicá, Santos Misturini e Selina Dalmoro”. (2007, p.143).

#### 4.1.2 Para a compreensão teórica: formação continuada

Para sustentar o projeto eram necessários princípios de suporte teórico e fonte geradora de ação, por meio de pólos de estudo, da interação, de registros e da construção das propostas político-pedagógicas, estruturadas num referencial traçado pelo professor Elli Benincá, e pela constatação do processo. Ao final de cada ano realizava-se um relatório do processo desenvolvido, apontando conquistas, dificuldades e encaminhamentos.

No trilhar desse percurso na rede municipal de ensino de Getúlio Vargas, no período de 1993 “sentia-se a necessidade de chamar à comunidade à participação” (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 11). Nesse contexto, Benincá afirma que “um projeto educativo, construído de forma participativa, passa a ser o local de moradia do poder”. (BENINCÁ, E., 1994, p.27).

#### 4.1.3 Participação: a chave da continuidade

A participação implica poder. Assim, o que deu sustentabilidade ao processo foi exatamente a efetiva participação; da mesma forma, o projeto, a formação continuada, a gestão democrática e as ações assegurariam a sua continuidade. Nesse sentido, o poder seria compartilhado, não exclusivo de alguns sujeitos. Outro aspecto relevante desvelado pelos documentos consultados é a compreensão pela comunidade do que seria participação:

no momento inicial, a idéia de a escola ser pensada por todos e nela desenvolver uma educação comunitária não era desejo e nem necessidade dos pais e representantes da comunidade. Porém, no momento que começamos a debater a própria história escolar construída por todos, em diferentes épocas, percebemos que os participantes começaram a compreender o que fora a escola para eles e como ela se apresentava, no momento, para os que a estavam freqüentando. A partir dessa reflexão, as propostas foram encaminhadas, constatando-se que pensar e fazer uma escola “diferente” exige, de todos os desejantes, trabalho coletivo. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.11.).

Como citado neste texto, essa nova proposta não se caracterizou somente de concordâncias; pois houve enfrentamentos e conflitos, como ilustra essa fala:

Nós iniciamos também as nucleações de escolas(..). Então houve o conflito, porque, ao mesmo tempo que nós fazíamos os pais participarem,

nós estávamos impondo a eles o fechamento das escolas e o transporte dessas crianças para uma escola nucleada. (E 3).

Nessa perspectiva, é possível dizer que também em situações conflituosas houve o envolvimento da comunidade, do coletivo, da educação na cidade de Getúlio Vargas, possibilitando o direito à cidadania e a construção coletiva da proposta, não uma cópia ou a formulação da proposta por alguns e a execução por outros. Outro ponto a ser considerado é que, quando os sujeitos não se sentem parte do processo, por inúmeros motivos, tais como questões partidárias, por exemplo, sentem-se excluídos dele, por conseguinte, não respeitam os consensos e acordos estabelecidos.

Uma secretária descreveu a construção do processo da seguinte forma:

Um processo muito interessante. Houve o convencimento, a adesão dos pais a esta proposta, a adesão dos professores (...). Não posso dizer que todos os professores aderiram. Havia os que se negavam a modificar, mas a comunidade em si participou de uma forma admirável (...), por ouvir e respeitar o que o pai pensava e transformar a educação, trabalhar a educação de acordo com a realidade de cada um porque antes os conteúdos eram completamente alienados da zona rural e nós passamos a trabalhar com a comunidade em si e os pais começaram a ir para a escola trabalhar os conteúdos que eles também sabiam a respeito das atividades desenvolvidas. (E 3).

A participação da comunidade nas zonas urbana e rural era muito significativa. Nessa época, a rede municipal de educação de Getúlio Vargas era composta por 45 escolas, sendo 41 na área rural e quatro na área urbana. Nessa perspectiva, as decisões do município davam-se de acordo com o desejo da comunidade, conforme relato de uma entrevistada:

Quando você assume o poder municipal, você assume como empregado do povo. O que nós éramos? Nós tínhamos um salário pago pela população e estávamos aí para gerir os recursos (...). Então nós estávamos para servir. A quem tínhamos que ouvir? À população, que tem o direito de realmente exigir que as coisas andem na comunidade e não o desejo de quatro ou cinco que estão ali revestidos pelo poder. (E 3).

#### 4.1.4 Organização do processo

Com esse direcionamento foram traçados os objetivos da Sme.cd, para cuja concretização eram necessárias linhas de ação, assim definidas:

Faziam-se necessários princípios, entendidos aqui como suporte teórico e fonte geradora de ação. Essas verdades profundas conduzem o processo na perspectiva dialética e fundamentam as linhas de ação descritas a seguir: pólos de estudo: uma experiência inovadora; interação: uma forma de produzir conhecimento; registros: uma marca histórica e constatações: uma forma de avançar no processo.(GETÚLIO VARGAS, 1996, p.13).

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o que significava cada linha de ação: pólos de estudo, interação, registro, constatação. Os *pólos de estudo* foram

a alternativa encontrada para transformar este desafio em ação. [...] Em 1993, a rede municipal contava com 45 escolas. Dessas, 41 estavam localizadas na zona rural, sendo possível formar 3 pólos de estudo. Na zona urbana, existiam 4 escolas de periferia, sendo que cada uma delas formou um pólo de estudo. Foram formados, portanto, 7 pólos. [...] Com o processo de nucleação<sup>108</sup>, realizado em 1994, fez-se necessário criar mais um pólo de estudo, alterando a configuração. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.14).

Para a compreensão dos pólos de estudo, exponho figuras que representam as configurações de 1993 (mapa 3) e em 1994<sup>109</sup> (mapa 4). Os números que aparecem nos mapas identificam os pólos existentes e as letras, as escolas que faziam parte de cada um desses pólos.

---

<sup>108</sup> Nucleação: Sistema de convergência de escolas pequenas de classes multisseriadas para uma escola maior, seriada. Na época (1993), o município contava com 45 escolas, com 1060 alunos atendidos, das quais 41 estavam localizadas na zona rural e foram agrupadas por proximidade geográfica em três pólos de estudo, e cada escola urbana (num total de quatro) formou um pólo de estudo.

<sup>109</sup> Faz-se necessário explicitar que, no ano de 2004, a constituição dos pólos tinha outra configuração: quatro pólos, em cada uma das zonas urbana e rural da rede. A escola rural participa do Pólo na Secretaria da Educação.

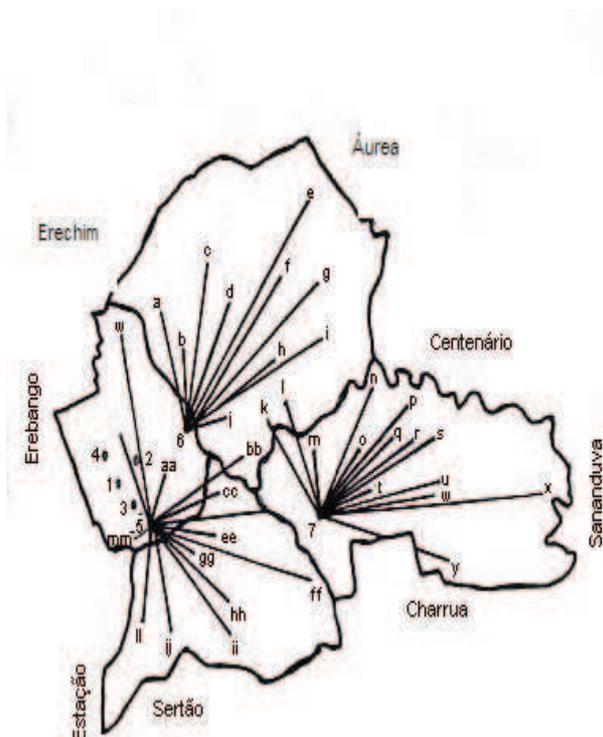


Figura 3- Mapa 3 - Pólos de estudo em 1993

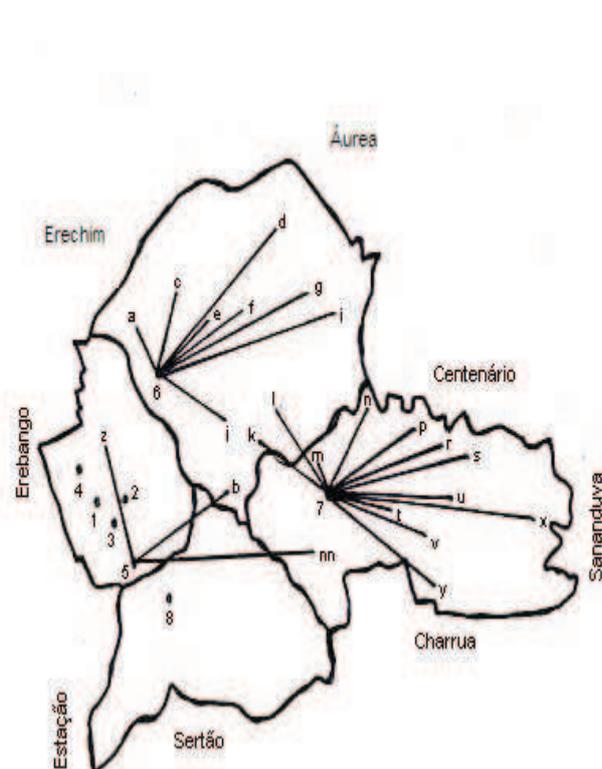


Figura 4 - Mapa 4 - Pólos de estudo em 1994

Os encontros por pólos de estudo ocorriam quinzenalmente ou mensalmente, “conforme a necessidade do grupo. [...] Os temas discutidos nos oito pólos de estudo são retomados e aprofundados em seminários, em nível municipal, com todos os professores. [...] Uma das primeiras discussões realizadas nos pólos abordava justamente as concepções de homem, mundo, educação e sociedade” (GETÚLIO VARGAS, 1996, P. 14). Aliado aos pólos de estudo, “procedia-se o trabalho de caracterização das comunidades nas quais encontravam-se inseridas as escolas da rede municipal”. (p.14).

O trabalho de caracterização da comunidade onde estavam inseridas as escolas ocorreu fazendo-se o levantamento do início da sua formação e da realidade da comunidade na época, ou

seja, nos anos iniciais da PPERMGV<sup>110</sup>. Segundo Duarte Júnior, “o homem se agrupa ainda em culturas diversas e em cada uma desenvolve maneiras diferentes e compreender a vida”. (2004, p.97).

Nas contextualizações<sup>111</sup> dos bairros revelam-se alguns pontos importantes, como os espaços de socialização existentes e o valor do coletivo do público, como escola, organização comunitária, igrejas, movimentos sociais, lideranças. Também se faz presente o princípio da contradição, como fica evidente nas seguintes palavras:

Evidencia-se um dos princípios que sustentam o processo: a contradição. Ela se faz presente quando o cotidiano da escola é abalado pelas forças que se opõem a uma leitura da realidade que tenta compreender e pautar sua problematização a partir de uma totalidade histórica em permanente conflito, o qual é gerado pela forma como os homens organizam e produzem sua vida material no contexto histórico. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 17).

Na RMEGV ocorreu a busca pela vivência, pela cultura local, pelo senso comum, associado às teorias (saber científico), pressupostos que estão presentes na dimensão pedagógica.

Retomando a contextualização do processo da rede municipal de educação, percebemos o entendimento das formas de poder na política municipal, quando o documento esclarece que, “já no início, discutia-se a questão do poder num processo de construção da proposta político-pedagógica. Assim, foram organizados os pólos de estudo no sentido de vivenciar o exercício do poder no grupo, repousado legitimamente na proposta, quando construída de forma participativa”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.18). Nessa perspectiva, é importante apontar para a questão das lideranças, como fica evidente:

Principalmente nos pólos de estudo localizados na zona rural, havia uma carência de lideranças, o que acarretava falta de iniciativa e morosidade nos trabalhos. Com os pólos de estudo localizados na zona urbana, a formação de lideranças foi diferente, pois a SME instituiu a função de coordenador pedagógico em cada uma das escolas, descentralizando o poder, que até então era mantido por ela através dos diretores. (...) A

---

<sup>110</sup> A PPERMGV teve seu início em 1993.

<sup>111</sup> As contextualizações iniciaram junto com o processo e estão presentes no projeto político-pedagógico de cada escola, da rede municipal de Getúlio Vargas. Para a transparência dessas optou-se por formular um quadro descritivo, com período inicial do bairro e o ano de 1993, como também as lideranças, as entidades e ações. Considera-se importante a leitura dessas contextualizações pelo fato de poderem possibilitar uma análise acerca da participação e do movimento que foi o início desse processo, apontando para hipóteses do referido estudo. O Quadro 3 encontra-se no anexo E, página 173.

pessoa do coordenador pedagógico desencadeou as primeiras indagações, visando eliminar o aspecto pedagógico. Também passou a mediar as ações do professor com relação aos seus alunos e da escola com relação à comunidade. Foi a partir daí que o professor encontrou um dos suportes para ampliar as possibilidades de mudança na prática pedagógica. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.18).

Portanto, a primeira linha de ação foram os pólos de estudos e a segunda, a *interação*, como forma de produção do conhecimento. Sobre a *interação* registrou-se: “A leitura da realidade desafiou alguns professores que se empenharam na busca do conhecimento como forma de entendimento do mundo.[...] Nesse sentido, no final de 1994, cada pólo já pôde contar com um orientador, membro da SME, que acompanhou mais de perto os avanços e os retrocessos de cada pólo de estudo”.(GETÚLIO VARGAS, 1996, p.19) .

Outros aspectos fundamentais apontados foram a qualificação profissional e a qualidade em educação, assinaladas pela SME:

Consideramos que o investimento em recursos humanos atuantes na escola reverterá em qualidade na educação. *Qualidade* vem do latim *qualitas* e significa *propriedade inerente a uma coisa*, portanto, a qualidade é inerente à própria educação, uma vez que a educação, para ser realmente educação, deve ter sempre qualidade. A qualidade precisa ser situada na visão progressista de educação que difere dos fundamentos da tão apregoada Qualidade Total Aplicada à Educação, sustentada atualmente pelo sistema neoliberal. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 20, grifo do autor).

#### 4.1.5 A documentação, o registro dos avanços, das dúvidas, dos desafios

Neste momento a RMGV tinha clara a distinção entre qualidade empresarial e qualidade da educação. A qualidade traz em seu bojo aspectos como a quantidade, a formação profissional e os efeitos da política pública. Nessa perspectiva, a RMEGV, no momento do início da proposta, entendia que “a qualidade total em Educação é uma tendência que surgiu recentemente, necessitando maior aprofundamento teórico e de discussões mais amplas para melhor entendimento. Conseqüentemente essa questão ficará em aberto, exigindo outras reflexões”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 20).

A terceira linha de ação eram os *registros*, uma marca histórica, como ficou registrado no documento da SME:

No processo de construção do ensino municipal, muitos foram os momentos em que discutimos a necessidade e o significado dos registros relacionados ao fazer pedagógico: idéias, dúvidas, avanços, hipóteses, análises e reflexões. Através dos registros, também foi destacado o gerenciamento da SME, o resultado das discussões e leituras, a trajetória de cada pólo de estudo e a importância dos demais documentos que fazem parte do processo: proposta pedagógica, plano de ensino, plano de aula, caderno de acompanhamento de ensino-aprendizagem, projetos extraclasse e relatórios finais. [...] Salienta-se que registro é uma tarefa árdua do processo: exige querer, teimosia, persistência, dedicação e humildade pedagógica. [...] O registro é, portanto, fundamental para que a consciência se esclareça. [...] A reflexão sobre a ação que antecede o registro sustenta-se na fundamentação teórica, na opção pelas camadas populares, no contexto e no princípio da participação. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 21).

O conhecimento gerado pela PPERMGV foi cuidadosamente sistematizado por meio de registros, os quais foram permitindo, entre outros, a sobrevivência do processo, uma vez que conhecimento não registrado acaba por se perder. De fato, os registros são instrumentos que possibilitam “contar a história”<sup>112</sup> e também refletir sobre a prática educacional, que deveria ser uma prática cotidiano dos professores, dos alunos, das escolas, dos gestores e das secretarias de Educação, pois muitos acontecimentos e práticas pedagógicas e de gestão se perdem, porque não se faz o devido registro.

Na perspectiva dos registros, também é salientado o compromisso com as camadas populares<sup>113</sup> e o entendimento do processo: “Esse processo procurou assumir um compromisso com as camadas populares, no sentido de extrair de dentro para fora um conhecimento coletivo e uma forma concreta de participar do direito e do poder de pensar, produzir, decidir e dirigir seus próprios destinos, o que permitirá que elas construam sua própria história”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 22).

#### 4.1.6 A prática democrática

Fica transparente o desejo de descentralizar o poder, como foi expresso então:

---

<sup>112</sup>Em relação aos registros, sua importância é tão valiosa que graças a eles está sendo possível o entendimento do processo da PPRMGV.

<sup>113</sup>Esse compromisso, no âmbito educacional, pode ser traduzido em educação popular. Conforme Vasconcelos e Brito, Freire afirma que “a educação popular é a capacidade de organização e estruturação de uma comunidade no compromisso e na assunção do processo educacional, sem que o Estado seja excluído de suas obrigações”. (2006, p.91).

Estrategicamente, a SME procurou disseminar uma visão cuja prioridade é construir novas alianças, descaracterizando o poder público no que se refere a políticas paternalistas, buscando não apenas beneficiar o processo, mas participar dele como sócia parceira na definição das propostas que visam ao bem-estar social da comunidade, bem como centralizar o poder decisório em todos os sujeitos do processo.(GETÚLIO VARGAS, p. 22 - 23).

Portanto, a descentralização do poder se dá na medida em que o poder público se apresenta como um parceiro, não como o responsável pela elaboração da política educacional.

A última linha de ação é a *constatação*, que consiste numa forma de avançar no processo. Aqui ficam claras a necessidade da participação, a importância dos grupos de estudo, da formação continuada, das decisões e da legitimidade da proposta. Vejamos os registros a respeito:

Pensar o ato pedagógico da escola pelas comunidades implica a busca constante do redimensionamento de paradigmas existentes. [...] Destacamos que, embora haja essa participação efetiva da comunidade, há entre seus membros entendimento de que o poder público deve fazer a sua parte [...]. A formação dos grupos foi à estratégia mais importante para garantir a continuidade do processo de construção do ensino municipal: ela ampliou conhecimento e gerou conscientização. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 24-25).

Observamos que os professores da RMEGV não se limitaram somente a constatar o que não estava bom e o que deveria continuar, mas buscaram ações para a superação das problemáticas educacionais. Assim, abandonaram a visão de colonizado<sup>114</sup>, pelo qual o poder público deve fazer a sua parte, e a comunidade deve, tão-só, esperar pelas decisões advindas. Essa quebra de paradigma requer um maior entendimento do que é participação efetiva, entendida, agora, como exercício do poder possibilita a autogestão<sup>115</sup>. Vão nesse sentido os apontamentos documentados na SME:

---

<sup>114</sup> A análise nessa ótica do colonizado refere-se a “colonialismo”, conceito desenvolvido por Santos, conforme visto no capítulo 2.

<sup>115</sup> “Autogestão”, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino “é um sistema de organização das atividades sociais, desenvolvidas mediante a cooperação de várias pessoas (atividades produtivas, serviços, atividades administrativas), onde as decisões relativas à gerência são diretamente tomadas por quantos aí participam, com base na atribuição do poder decisório às coletividades definidas por cada uma das estruturas específicas de atividade ( empresa, escola, bairro, etc.). São portanto identificáveis duas determinações essenciais do conceito de autogestão. A primeira é a superação da distinção entre quem toma as decisões e quem as executa, no que diz respeito ao destino dos papéis em cada atividade coletiva organizada com base na divisão de trabalho. A segunda, é a autonomia decisória de cada

Conhecer os níveis de decisão que fazem parte da gestão democrática de um processo educacional é imprescindível para alcançar a autogestão. Esta entendida como a participação de todos os envolvidos no exercício de poder-serviço. As colocações que seguem dizem respeito a esses níveis: **Político** – articulações necessárias para determinar mecanismos de organização e gestão de ações. **Técnico-pedagógico** – instrumental científico que possibilita organização racional, manipulação conceitual e prática de universos simbólicos que buscam redimensionar o aprender e o ensinar. A comunhão entre os níveis político e técnico-pedagógico garante os objetivos e as finalidades do processo, bem como a continuidade do mesmo. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.25).

Portanto, foram apontados fatores que permitiriam manter a proposta viva, como “a renovação constante: revisão de princípios, ações, registros, conceitos, objetivos, leituras da realidade e de teorias assumidas; o acréscimo de novas idéias e metodologia; o ingresso de alunos e professores novos [...]; a consciência do grupo; o compromisso, o conhecimento e a clareza com que o processo foi conduzido”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.25 e 26).

#### 4.2 Uma política em construção no movimento da rede

A proposta mantinha-se viva e os primeiros movimentos apontavam para mudanças, todavia não era visível a construção de uma política. Assim analisa o momento um dos entrevistados:

Não era uma intenção posta, anunciada no início do processo, se desejava construir uma política da rede do ensino municipal, porém o movimento do processo que se iniciou em 93 na relação com o processo anterior foi se movimentando com o passar dos anos e o próprio processo constituiu uma política. (..) Então não havia uma meta determinada para fazer uma política pública na rede municipal de ensino: havia, sim, um desejo de fazer uma travessia, de sair de um estado que a rede municipal se encontrava, se tratando de questões administrativas, político-pedagógicas para buscar uma outra proposta, um novo modelo”. ( E 7).

---

comunidade, ou seja, a superação da interferência de vontades alheias às coletividades concretas na definição do processo decisório”. (2007, p.74).

#### 4.2.1 Os intelectuais orgânicos

Transparece no processo inicial que um movimento impulsionou outro movimento, e assim, sucessivamente. Como não houve solução de continuidade<sup>116</sup>, o processo prossegue, e a PPERMGV está em constante movimento de ações e decisões. As ações que explicam esse processo são a separação entre a política partidária e a educacional, a formação permanente e continuada, o sentido do “público” em educação, o poder público como mediador, o processo ação-reflexão-ação, o desejo popular, a proposta político-pedagógica das escolas e da rede, as lideranças comunitárias, o poder da comunidade, os intelectuais orgânicos, os professores, gestores, assessoria e grupo dinamizador das escolas e da rede, como também o processo coletivo e participativo, a autonomia e a gestão democrática.

O processo participativo gerou outra ação, esta “com relação aos condutores da escola, especificamente, a eleição direta dos diretores das escolas municipais da zona urbana<sup>117</sup>. Esta conquista ocorreu após muitas discussões, com a definição participativa dos critérios a serem considerados para a escolha dos diretores”. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.26). Outra ação que merece destaque foi “a exigência de um trabalho sério e responsável que gerou a necessidade de construir participativamente o planejamento anual das atividades a serem desenvolvidas pela escola, o que despertou comprometimento também com a execução das mesmas atividades”. (p.26).

É visível, portanto, a opção pela educação das camadas populares, embora fosse ponto considerado frágil e a ser superado, assim, como o fracasso escolar. Esses aspectos ficam evidentes na seguinte citação:

---

<sup>116</sup> A solução de continuidade significa interrupção, isto é, a continuidade foi dissolvida. No caso da RMEGV, não houve solução de continuidade, portanto, não foi interrompida a política educacional.

<sup>117</sup> A Lei da Gestão Democrática nº 10576/1995 dispõe sobre a “Gestão Democrática no Ensino Público Estadual. Em seu art. 7º deixa transparente a votação para escolha do diretor da escola pela comunidade escolar: - Os Diretores das escolas públicas estaduais poderão ser indicados pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino, mediante votação direta. e no parágrafo 1º aponta o entendimento de comunidade escolar - Entende-se por comunidade escolar, para efeito desta lei, o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros do Magistério e demais servidores públicos, em efetivo exercício no estabelecimento de ensino. No município de Getúlio Vargas, a elaboração de critérios para eleição de diretores foi discutida em 1996, tendo sua primeira versão em outubro de 1997 e a segunda versão em abril de 1998. Parágrafo 2º - Para os fins desta lei, entende-se por servidor o integrante do Quadro de Servidores de Escola, criado pela Lei nº 11.407, de 6 de janeiro de 2000. (Parágrafo incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)”.

Um dos pontos frágeis a serem superados é a prática pedagógica voltada às necessidades das camadas populares, as quais constituem a maioria da clientela atendida pelas escolas da rede municipal localizadas na periferia da zona urbana. Essa clientela é, geralmente, fruto do êxodo rural, do desemprego, do analfabetismo e das condições precárias de vida. Com relação à clientela da zona rural, podemos afirmar que ela também se encaixa nessas camadas, pois é formada por pequenos produtores, empregados rurais e biscateiros (...). É também muito importante o cuidado com o profissional da Escola Básica, que inclui, além do preparo profissional, atualização e estudo constante, condições dignas de trabalho (humanas, sociais, profissionais e salariais) e renovação permanente dos princípios embasados em teorias progressistas. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.28).

Na defesa do processo educacional na RMEGV neste espaço temporal, sobressai-se a importância atribuída ao sujeito professor:

Seja escrito na consciência do professor; seja um instrumento de transformação social, comprometido com as populações menos favorecidas economicamente e socialmente; mantenha articulações entre o técnico-pedagógico e o político; necessite sempre de reelaboração, redimensionamento, recriação e retomada constante, buscando consolidar as certezas e vislumbrar novos caminhos; assegure a metodologia participativa, em consonância com a fundamentação teórica; efetive a comunhão entre teoria e prática, vida cotidiana e escola, cultura erudita e cultura popular; forme sujeitos de seu próprio desenvolvimento social, conscientes de que são imprescindíveis o desejo, a busca, a paixão, os princípios, a luta, a fé, o sonho, o prazer, as esperanças. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p. 29).

#### 4.2.2 Os projetos político-pedagógicos – propostas em consolidação

Partindo de todas essas linhas de ação, pólos de estudos, interação, registro e constatação, no período de 1993 a 1996, ocorreu a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação, os quais seguiram uma linha comum:

O projeto está sendo entendido enquanto processo. Desejamos um encaminhamento participativo, segundo o qual os diversos segmentos educacionais tenham espaço e tempo pra manifestar suas intenções, suas convicções e suas necessidades. Na medida em que as escolas estiverem construindo a sua proposta político-pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação estará também com seu projeto em aberto. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.26, v 2)

Também ficam evidenciadas as metas<sup>118</sup> e a avaliação, assim descritas:

Formação de grupos de estudos, envolvendo todas as escolas municipais através de pólos; aperfeiçoamento e atualização dos professores que atuam na rede municipal de ensino, com cursos, palestras, fóruns e seminários; elaboração do projeto político-pedagógico. No decorrer do processo, as escolas terão autonomia para organizarem a sua proposta pedagógica; produção e divulgação de materiais teórico-metodológicos; organização de um documentário sobre o município de Getúlio Vargas, envolvendo diversos segmentos da comunidade; definição de uma proposta pedagógica municipal em nível de educação pré-escolar; reorganização do processo pedagógico desencadeado pelo grupo de Supervisão da Secretaria Municipal de Educação; democratização do processo de eleição para diretores de escolas municipais; criação da “função” de coordenador pedagógico nas escolas municipais urbanas. (GETÚLIO VARGAS, 1996, p.33, v 2).

A formação dos grupos de estudo, a autonomia, a proposta político-pedagógica municipal em nível de educação pré-escolar e outros direcionamentos transformaram o patamar do ensino público municipal. Segundo Cury e Nogueira, “a partir de um novo patamar, isto é, em que a prática social avança no sentido de que estes novos sujeitos políticos redefinem a atuação e o próprio sentido do estado, será possível fazer uma defesa mais afirmativa do ensino público. E com isso se abrirá a possibilidade de uma nova teoria da educação”. (1985, p. 92).

Muitas considerações podem ser feitas acerca desse processo inicial da PPERMGV: revela-se uma abertura dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como também um posicionamento aberto por parte dos sujeitos da SME em permitir e ouvir as sugestões; há a construção coletiva de uma proposta própria não uma cópia ou a formulação da proposta por alguns, com a execução por outros; sobretudo, organização e comprometimento na RMEGV representam o âmago do processo e permitem a solução dos conflitos pelo consenso.

Partindo do levantamento documental, emergia o desejo da mudança. As metas elencadas e o processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico possibilitaram novos movimentos e cenários na rede municipal de educação. Nesse processo, a democracia foi sendo construída embasada em princípios como autonomia, participação e gestão coletiva. Assim, podemos dizer que a PPERMGV é uma democracia autofundada, pois, segundo Toro, “as

---

<sup>118</sup> As metas foram organizadas com base nas propostas encaminhadas pelo corpo docente municipal. Dados obtidos no Projeto Político-Pedagógico, 1996, volume 2.

próprias pessoas da sociedade decidem a ordem que aceitam para viver e que a transformam quando a consideram conveniente. Por isso, a democracia requer a participação de todos os membros da sociedade”. (2005, p.27). Segue o autor: “Um dos instrumentos mais poderosos que a democracia tem para fazer do conflito uma oportunidade positiva é a deliberação<sup>119</sup>” (p.29).

Quando a política pública educacional é instaurada do “externo” para o “interno”, o sentimento de pertença não se faz sentir, pois os sujeitos só se sentem acolhidos quando fazem parte do processo, quando constituem o próprio processo.

#### **4.3 O processo educacional : participação, ações, continuidade**

Retomando o caminho da década de 1990, observamos que os índices de reprovação<sup>120</sup> continuavam preocupantes na 1ª série e a partir de 1995, na 5ª série<sup>121</sup>, quando houve sua implantação. Outros acontecimentos da década de 1990, também precisam ser considerados: a criação do Conselho Municipal de Educação de Getúlio Vargas, em 1991; a realização do I Fórum Municipal de Educação, em 1994, e o programa de atendimento para crianças em situação de risco social e pessoal – Centro Integrado Renascer (CIR). O CIR é uma entidade que recebe crianças em situação de risco pessoal e social em turno inverso ao da escola e com elas desenvolve atividades diversas, como prática esportiva, lazer, apoio pedagógico, trabalhos manuais.

---

<sup>119</sup> Deliberação é o questionamento, reflexão, tendo em vista a resolução de um problema ou o planejamento de uma atitude. ( Houaiss eletrônico).

<sup>120</sup> Encontra-se no anexo E, tabelas do número 7 ao 10, páginas 178 e 179, relacionadas à matrícula, de 1ª a 4ª série, no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, reprovados, percentual de reprovados e evadidos. As tabelas 11 a 22, páginas 180 a 185, referem-se à porcentagem de reprovação de 1ª a 8ª série, no período de 1990 a 2004. A Tabela 23, página 185, refere-se a matrícula na escola A, de 1ª a 8ª série, no período de 1994 a 2004, em oito anos. A Tabela 24, página 185 refere-se aos alunos concluintes da rede municipal da Escola A, que ingressaram no ensino médio, na rede estadual e particular, número de aprovados, evadidos, matriculados em turmas de EJA e não matriculados. Na Tabela 25, página 186 constam os alunos da rede municipal que ingressaram no ensino médio, nas redes estadual e particular em 2007. As tabelas 26 a 45, páginas 186 a 190, referem-se às escolas B, C, D, E, quanto à matrícula de 1ª a 8ª série, número de alunos transferidos, reprovados, evadidos e percentual de aprovação, no período de oito anos ( tempo normal de conclusão do ensino fundamental e ingresso no ensino médio).

<sup>121</sup> No anexo E, página 191, a tabela 47 mostra o número de alunos da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de 1993 a 2006.

#### 4.3.1 O compromisso oficializado pela metodologia de Fóruns Continuados e a cada ano revigorados

Em 1994, aconteceu a municipalização da merenda<sup>122</sup>, que “trouxe como vantagem uma melhor aplicação dos recursos observando a qualidade da alimentação possibilitando o envolvimento das escolas na discussão do que seria adquirido dentro dos aspectos legais e conseqüentemente tendo melhor aceitação por parte dos alunos”. (GETÚLIO VARGAS, 2002, p 23). Também, nesse período, houve a legalização de algumas classes de pré-escola. Em 1995 realizou-se o II Fórum de Educação Municipal e, em 1996, o terceiro. Também ocorreu a criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar<sup>123</sup>, em decorrência da municipalização da merenda, e em 1999, a inserção da 6ª série em duas escolas municipais.

Nesse momento, para melhor compreensão das ações do processo, entendeu-se como essencial examinar a percepção dos professores, gestores e assessoria acerca do conjunto da rede.

#### 4.3.2 Olhar dos professores<sup>124</sup>

Neste estudo, não optei por entrevistar os professores em virtude da dimensão da RMEGV, no entanto de algum modo mostrou-se imprescindível buscar o olhar dos docentes. Para tal, investiguei registros com avaliações sobre formação continuada de encontros, fóruns, grupos dinamizadores e pólos de estudo, das quais constam algumas<sup>125</sup> no anexo E, p 190.

Ao analisar essas avaliações, revela-se a construção de um processo permeado por desejos, angústias, dificuldades, coragem, progressos, inclusão, desacomodação e

---

<sup>122</sup> A lei federal nº 8913, de julho de 1994, que visa à descentralização dos recursos para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar, dispõe sobre a Municipalização da Merenda Escolar, (Programa que tem sua origem no início da década de 40). No Art. 2º determina que os recursos financeiros só serão repassados aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que tenham, em funcionamento Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), constituídos de representantes da administração pública local responsáveis pela área da educação: professores, pais de alunos e trabalhadores rurais. Conforme o art. 3º, desta lei, cabe ao CAE, entre outras, a fiscalização e o controle da aplicação dos recursos destinados à merenda escolar bem como a elaboração de seu Regimento Interno. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/merenda.jsp?ACAO=acao3>

<sup>123</sup> O Conselho Municipal de Alimentação Escolar está amparado na lei nº 2492 de 01.04.96.

<sup>124</sup> No anexo E, página 192, a Tabela 48 demonstra o número total de alunos, docentes em regência de classe nas escolas, alunos por regente de classe nas escolas, total de docentes, total de alunos na RMEGC, no período de 1993 a 2006.

<sup>125</sup> Nos arquivos da SMECD existem vários arquivos de avaliações realizadas pelos professores no período de 1993 a 2004. Certamente, estes registros dariam conta de outra pesquisa sobre a RMEGV.

responsabilidade. A experiência da rede remete-nos à reflexão sobre a construção e ações assumidas coletivamente, o embasamento teórico, o planejamento, o debate, a troca de experiências e da formação continuada. Da mesma forma, evidencia-se a postura da secretaria como mediadora, subsidiária do processo, não mandatária.

Sendo um processo em construção, sem fórmulas ou padrões a serem seguidos, evidentemente, geram-se inquietações, inseguranças e dúvidas. Dessa forma, fazia-se necessária a ação-reflexão-ação, que orientaria os rumos a serem seguidos.

#### 4.3.3 Olhar dos gestores

Uma das questões da entrevista realizada com os gestores e assessores ficou em aberto para colocações que os entrevistados quisessem livremente expressar. Nos depoimentos acerca do processo vivido e das expectativas perante o que viria, foi apontada a RMEGV como uma experiência de aprendizagem para os gestores; um processo sem volta e sem fim, com continuidade, evolução, modificação e envolvimento com a trajetória construída. O movimento coletivo produzido pelo processo tornou-o participativo e democrático, com atribuição de poder descentralizado, embora não estivesse livre de dificuldades de várias naturezas.

Seguindo a linha de pensamento do processo educacional da RMEGV, em 1996 o quadro educacional de Getúlio Vargas modificou-se em virtude da emancipação<sup>126</sup> do distrito de Floriano Peixoto. Segundo Pergher, “de 1993 para 1994 ocorre uma diminuição de 15 escolas em apenas um ano, continuando a diminuir em 1995 e 1996. O fator determinante para esta ocorrência é o processo de nucleação<sup>127</sup> das escolas rurais adotado pela administração da época, que aderiu à política do governo estadual, o qual entendia que a nucleação traria vários benefícios aos alunos”. (2007, p.104).

No depoimento de uma entrevistada transparece esse conflito:

Nas reuniões de pais havia discussões muito fortes deste processo participativo e democrático que havíamos começado nas questões da política pedagógica, do processo político-pedagógico, da construção

---

<sup>126</sup> O distrito de Floriano Peixoto emancipou-se em 1996; Estação também foi emancipado de Getúlio Vargas. O fato atípico nessa emancipação é que Estação não era distrito como Floriano Peixoto, mas um bairro do município.

<sup>127</sup> A política de nucleação foi implementada pelo Estado e consistiu no processo, em que várias escolas pequenas foram fechadas e os alunos, através do transporte escolar, passaram a estudar em escolas maiores.

desta proposta. Nós iniciamos também a nucleações de escolas nesta época, então houve o conflito, porque, ao mesmo tempo que nós fazíamos os pais participarem, nós estávamos impondo a eles o fechamento das escolas e transportar estas crianças para uma escola nucleada. Então, havia conflitos nisto, pois eles diziam: “Como que nossos desejos não são atendidos?” Mas o argumento era muito forte, na época, pois tínhamos as classes multisseriadas, primeira, segunda, terceira, quarta série com um professor só. E isto impedia que a qualidade de ensino avançasse e o convencimento das nucleações foi que cada série teria o seu professor. (E 3).

No ano de 1996, com as eleições municipais, assumiu nova equipe na secretaria, a qual

após um ano de trabalho, se desvinculou do grupo que assessorava a construção da proposta político-pedagógica, em função de discordâncias quanto ao processo, e todo o grupo foi modificado. Nova equipe da SME foi constituída. A SME deu continuidade à organização dos pólos de e dos grupos de estudo. Realizou seminários e fóruns nacionais de educação com a presença de educadores de renome. (GETÚLIO VARGAS, 2002, p.23)

De fato, houve mudança de equipe, contudo o processo continuava:

A secretaria, através da sua equipe de Supervisão e Coordenação, buscou junto à universidade o apoio que oferecesse suporte e respaldo em seu trabalho pedagógico. Após alguns encontros em que o tema eixo de discussão foi a questão do ensino municipal, isso foi acordado entre a secretaria e a universidade. (...) Então o trabalho teve início com o conhecimento *in loco* do trabalho em desenvolvimento através da bibliografia usada, que era a base do trabalho. Isso se procedeu através de encontros com a equipe da secretaria e com as equipes diretivas que representavam as escolas. Foi clareado e definido pelas partes o desejo de continuidade desses debates, desses estudos pedagógicos, que gradativamente seriam acrescidos outros, que dessem respostas as políticas adotadas na época. (E 8).

Como em toda mudança, em virtude de eleições, seria habitual, em se tratando de políticas públicas educacionais, que houvesse alterações na política constituída. Contudo, houve a continuidade da política em muitos aspectos, embora os desafios fossem grandes. Nesse momento se fez valer a força do coletivo e da trajetória já construída:

Os professores e a comunidade, os alunos e o pessoal da própria Smec trabalhavam integrado. O projeto não é uma coisa assim, que termina, tem que andar, estar sempre em construção. Então, na verdade, o que encontrei foi um ensino e uma proposta em construção, que os atores estavam muito envolvidos e comprometidos com o projeto que estavam construindo. (E 4).

Portanto, a proposta estava em construção e havia comprometimento com ela. Freire discorre sobre os sonhos, os projetos e o comprometimento:

O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. [...] A transformação do mundo necessita tanto de sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político. (2000, p.54).

Os desafios da nova equipe eram, portanto, dar continuidade ao sonho, ao projeto, ao comprometimento ao processo iniciado anteriormente, um caminho que não foi fácil, como revela este depoimento:

Quando começamos um trabalho é uma coisa. Quando você entra na metade do trabalho iniciado, então, primeiro você tem que procurar se inteirar do processo, ver o que já foi feito, o que precisa ser feito, quais as propostas que já estão em andamento. Então, foi um desafio grande, mas tentamos nos integrar e ir fazendo o melhor possível, para que o projeto continuasse e fosse realmente ao encontro de todas as necessidades das escolas, do município e da proposta. O que esperava encontrar foi o que eu encontrei, porque eu esperava realmente encontrar os professores comprometidos, porque fazer uma modificação, mudar as atitudes, não é fácil. Quando se está muitos anos naquela metodologia, para depois fazer uma mudança, encontra-se resistências. Mas, na verdade, os professores estavam bem abertos às mudanças e não pretendiam de forma nenhuma voltar ao que era antes. (E 4).

A fala transcrita revela o desejo e não a passividade diante das mudanças, embora exigissem comprometimento, desacomodação e abertura. Não somente a postura do professor deveria mudar, mas a própria comunidade escolar:

Tanto os professores, quanto os pais e alunos, funcionários das escolas, começaram a participar mais, a ter mais interesse pela escola, a desenvolver outras habilidades, a se colocar mais à disposição (..). Os pais participavam sem necessidade de convite, de fazer reuniões; a comunidade também, onde a escola pertencia, estava mais presente, e os alunos começaram a mudar as atitudes perante a escola, cuidar mais da escola. (E 4).

A mudança de postura e o movimento que a rede fazia revelavam o desejo da construção de uma proposta sólida, que

fosse realmente transformadora, que fizesse com que o aluno, ao sair do tempo obrigatório de escola, que é o ensino fundamental, pudesse ter uma visão ampla da cidadania, fosse um aluno bem construído emocionalmente. (E 8).

Essa mudança de postura refletida na comunidade escolar devia-se à participação, que motivou o sentimento de pertencimento, de cuidado para com a escola. Pôde ser sentida também a mudança na aprendizagem dos alunos:

Eles começaram a se expressar melhor, talvez não a escrever melhor, porque a escrita é um processo mais lento, é construído pelo próprio aluno, então com os mecanismos do professor, ele tem que ir construindo. Mas na parte da oralidade, na parte da expressão, do interesse, a gente percebeu que o caminho era este. (E 4).

Esse contexto permitiu, entre outros, a continuidade<sup>128</sup> com ressignificação, que, segundo Mühl e Esquinsani, é um “ato cognoscitivo e político que promove a mudança de símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobilizam os indivíduos para a luta a favor da transformação social”. (2004, p. 10). Santos, por sua vez, percebe a ressignificação, “ao propor o Estado como novíssimo movimento social, sendo “um Estado articulador que, não tendo o monopólio da governação, retém contudo o monopólio da meta-governação, ou seja, o monopólio da articulação no interior da nova organização política”. (2006, p. 376).

Nessa perspectiva, o processo da PPERMEGV é um processo caracterizado pela continuidade com ressignificação. Nesse processo a participação e mobilização dos sujeitos para a transformação social conduziam o Estado a assumir outra função: a de articular essa nova organização política. A continuidade com ressignificação do processo evidencia-se na seguinte declaração:

---

<sup>128</sup> No anexo E, no Quadro 6, 7 e 8, páginas 198 a 201, consta o panorama geral das ações da política pública educacional de Getúlio Vargas na instância da Secretaria de Educação, das escolas e da comunidade.

Damos continuidade com mais ênfase, apresentando outras propostas, ouvindo mais os professores, os funcionários, fazendo palestras, cursos, tanto para os funcionários, professores, incentivando outras formas de integração da comunidade com a escola.(E 4).

Nesse contexto, as decisões tomadas pela secretária de Educação, não partiam dela, mas eram fruto de um processo coletivo, passando por várias instâncias e por consensos até a solução. Essa transparência é reconhecida pelos envolvidos no processo:

As decisões da secretaria eram em conjunto. Uma vez por semana, nós nos reuníamos com a assessora pedagógica e nestas reuniões semanais, olhávamos o planejamento, discutíamos as ações, (...) Então, sempre as decisões, tanto para as escolas como para os setores, eram tomadas em conjunto. (E 4).

A participação<sup>129</sup> da comunidade era outro fator diferencial da PPERMGV, que se abriu para um processo no qual diferentes sujeitos (professores, funcionários, alunos, gestores, grupos organizados, comunidade e SME) refletiam sobre a realidade. Com a inclusão desses “outros”, na visão habermasiana, apontavam-se problemas, dificuldades, como também possíveis ações e soluções. O envolvimento das famílias e da comunidade do bairro se fazia sentir em muitos aspectos, como vemos:

Os pais são como os primeiros funcionários da escola, porque eles estão sempre lá, eles dão a sua opinião e os alunos. A participação deles foi assim interessante, porque em outras épocas os alunos não tinham muito cuidado com o material, com as portas, as cadeiras, as bolas e com o passar do tempo, construindo este projeto, eles também foram modificando e começaram a ter mais interesse, a colaborar e também, assim, a participar mais das campanhas que a escola fazia.(E 4).

Novamente, portanto, aparece a participação como fator de pertença e, nos meandros da participação, a apropriação, a pertença à escola, que é relevante no envolvimento do sujeito com ela.

---

<sup>129</sup> Etimologicamente, a palavra “participação” vem do latim e significa partilha.

Outro fato relevante é o comprometimento dos professores com a sua formação<sup>130</sup>, ainda que não de forma unânime, visto que alguns professores resistiram à formação permanente:

Também verificamos que muitos professores não estudavam. Terminavam o magistério e paravam. Então, também incentivamos a volta destes professores a frequentar uma faculdade, a estudar, a se qualificar. Então os professores ganhavam uma ajuda de custo no pagamento da mensalidade e muitos voltaram a estudar, uma grande maioria voltou por este incentivo. (E 4).

Mesmo sendo a qualificação permanente uma exigência legal, houve — e há — o empenho do poder público para com essa qualificação, dando auxílio financeiro para os professores. Certamente, o poder público poderia, em razão das exigências legais, simplesmente cobrar dos professores a qualificação profissional, porém não só os estimulou como os ajudou financeiramente.

Nesse recorte temporal, as decisões do município eram movidas pelas necessidades das comunidades, e a justificativa para que assim fosse está na prática de ser ouvida a opinião dos moradores dos bairros ou das comunidades:

Não tinha este nome participativo, eram reuniões com a comunidade, e esta apresentava ao prefeito as suas reivindicações, (...) qual era a maior necessidade (...). Então, o engenheiro da prefeitura fazia um levantamento, fazia uma pesquisa e apresentava para o setor jurídico (...) e financeiro (...). É um processo demorado, porque tem os processos legais. Em termos de município, (...) podia ouvir a opinião de todos, as necessidades reais, porque às vezes o presidente do bairro vinha pedir uma coisa que não era a maior necessidade de todo o bairro. Então, em termos de município, a iniciativa foi esta até por este contato próximo da comunidade. (E 4).

Na questão educacional, várias políticas tiveram continuidade, ainda que reestruturadas. Obviamente, embora seja uma política de continuidade, não é estática, devendo haver um processo de reestruturação permanente, como transparece na seguinte fala:

Damos continuidade ao fórum municipal, foi acrescentado o regional e depois ficou nacional. Estas decisões tomávamos com as escolas. (E 4).

---

<sup>130</sup>Conforme o anexo E, página 192, a Tabela 49 reflete o incentivo em termos financeiros para o formação dos professores, apontando os salários vinculados ao nível de formação.

Em termos educacionais, as decisões eram tomadas da forma acima descrita em razão do projeto instituído:

Em termos da educação, é pelo próprio projeto, porque, se não fosse feito assim, não estaríamos dando continuidade ao projeto-político pedagógico. As definições dentro da educação aconteciam normalmente junto às comunidades. (E 4).

A continuidade do projeto político-pedagógico é manifestada como

uma opção muito inteligente, porque a construção da proposta político-pedagógica do município teve uma intenção muito forte de reflexão, de partilha. E desse olhar advindo da vivência dos docentes e das suas comunidades, havia um desejo de que estes aspectos se aliassem às políticas propostas pela administração (...) Foi inteligente, foi bem posto, e na medida em que os professores e as comunidades escolares são partícipes fortemente desse processo, elas mesmas dão uma certa garantia da continuidade porque isso é muito bom. (E 8).

O desejo da continuidade do processo era evidente, embora pudesse ser sentido o confronto:

Houve a percepção de que havia um sutil confronto entre as partes, não foi uma relação plena de harmonia. Alguns docentes assumiam uma posição de testagem à equipe da secretaria e à própria Universidade. (E 8).

Outro aspecto a ser considerado é a percepção da comunidade de participar pelo desejo de que a cidade cresça. Certamente, esta não é uma opinião unânime de todos os munícipes, pois sempre há aqueles que não querem participar nem se comprometer. Todavia, o desejo de quem queria participar era forte e impulsionava a ação:

Percebíamos que a comunidade queria participar; que a comunidade tinha e tem interesse em que a cidade se desenvolva; que as ações do município sejam feitas de modo que o município cresça, e a comunidade participa quando solicitada e até quando não solicitada. Ela tem interesse em dar suas opiniões. Claro que tem muitas dificuldades, que tem o outro lado, onde muitos não querem se comprometer. (E 4).

Nesse processo de inclusão do outro, a escuta e a fala têm caráter determinante, porque implicam uma atitude respeitosa para com o outro na aprendizagem das diferenças, das idéias contraditórias. Essa construção permite compreender que a história dessa rede municipal de educação não é uma construção solitária, mas coletiva.

Ninguém é proprietário mais exclusivamente de uma idéia, de um projeto. Então, esse trabalho passou a ser comunitário e educacional. Ele deveria, sim ser mantido e isso foi importante. (E 8).

#### **4.4 O processo: as emancipações e o novo panorama educacional**

Em 1997 o panorama educacional municipal havia se modificado profundamente em virtude das emancipações e nucleações: o município de Getúlio Vargas contava então com 12 escolas, 754 alunos e 107 professores (56 em escolas municipais). Algumas ações foram realizadas nesse período, entre elas o IV Fórum de Educação Municipal e 1º Fórum Regional de Educação e o resgate histórico da Biblioteca Pública Municipal<sup>131</sup>. Nesse ano, segundo Levinski,

os grupos dinamizadores estavam consolidados. O grupo dinamizador de início era formado por orientadores pedagógicos (chamados até o momento de supervisores), coordenadores dos departamentos (Cultural, Merenda Escolar, Expediente e Administrativo) da SMEC, Secretária Municipal de Educação, secretária adjunta e coordenadora pedagógica, assumiu a função de mediador do processo pedagógico. (2008, p. 69).

##### **4.4.1 Estrutura organizativa descentralizada**

Cabe destacar que cada escola e entidade tinha o seu grupo dinamizador, que, junto com a Smec, formava o Grupo Dinamizador da rede. A existência dos grupos dinamizadores e sua importância é percebida na seguinte fala:

O Grupo Dinamizador que dá conta do contexto geral é gestado e mobilizado pelas discussões dos diferentes grupos que compõem a rede, tanto as escolas como as entidades. Os grupos dinamizadores que fazem

---

<sup>131</sup> A Biblioteca Pública Municipal foi criada em 1957 com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura e disseminar a cultura entre os municípios.

este diálogo entre eles com a secretaria e vão e voltam das escolas. (E 7).

Consultando os documentos, constatamos que 1998 ocorreu o início do funcionamento do Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando<sup>132</sup> (Niae), composto por um psicólogo, um pedagogo especial, um psicopedagogo e um fonoaudiólogo e destinado a atender as crianças encaminhadas pelo Espaço de Apoio Pedagógico (EAP)<sup>133</sup> de cada escola municipal. Por possuir esse sistema de atendimento, a rede municipal não oferece classe especial nem salas de recursos. O Niae e o EAP são espaços de inclusão na RMEGV, de oferta de possibilidades para que ocorra a aprendizagem. Um entrevistado refere sobre esse espaço:

O EAP é o espaço de apoio pedagógico com profissionais na própria escola. Quando o professor percebia que determinado aluno tinha dificuldade de aprendizagem, este profissional estaria trabalhando justamente para ver onde estava o problema, se era na aprendizagem. (E 5).

Se a escola, no espaço do EAP, não conseguia resolver a situação,

se encaminhava para o Niae, para avaliações. Estariam trabalhando justamente para evitar a reprovação, mas atrás disto estava, com certeza, o desejo que o aluno realmente viesse a aprender, que ele realmente pudesse, respeitando o seu estágio de aprendizagem. (E 5).

Em 1998 também ocorreu a efetivação do auxílio financeiro para a realização de curso universitário pelos professores do quadro municipal<sup>134</sup>, sendo ampliado nos anos seguintes (1998). Nesse ano realizou-se o V Fórum de Educação Municipal e o II Fórum Regional de Educação<sup>135</sup>; criaram-se os cargos de “secretário de escola”, de “coordenador” do Centro Integrado Renascer e de “auxiliar de serviços gerais”.

---

<sup>132</sup> No anexo E, a Tabela 51, página 193, apresenta os atendimentos e encaminhamentos do Niae e EAP.

<sup>133</sup> O EAP iniciou na RME em 2002; portanto, os encaminhamentos e atendimentos a partir do EAP iniciaram também neste ano. No anexo E, encontra-se a Tabela 51, página 193 que retrata o número de atendimentos feitos pela Niae e pelo EAP.

<sup>134</sup> No anexo E, Tabela 44, página 190 encontra-se o nível de formação na RME.

<sup>135</sup> No anexo E, Tabela 45, página 190 aparecem os dados relativos à formação continuada da rede municipal de educação de Getúlio Vargas no período de 2001 a 2004.

No ano de 1999 realizou-se o VI Fórum Municipal, III Fórum Regional e I Fórum Nacional de Educação. Também se estabeleceu convênio com a Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil (Fenab)<sup>136</sup>, criando o programa AABB Comunidade. Neste mesmo ano<sup>137</sup>, a pedido de inúmeros alunos que freqüentavam cursos preparatórios para os exames supletivos, foi sugerido que se instalasse em Getúlio Vargas o curso de Suplência Séries Finais do Ensino Fundamental, que funcionaria numa escola municipal. Assim, após vários debates e com a mudança da legislação, em 2001 o município passou a contar com turmas de educação de jovens e adultos<sup>138</sup> (EJA), assim distribuídas: um duas escolas da rede pública estadual turmas de EJA do correspondente ao ensino fundamental séries iniciais e, na rede municipal, as séries finais do ensino fundamental.

É oportuno destacar as ações para inclusão dos sujeitos presentes na RMEGV, entre elas: AABB Comunidade, EJA, auxílio financeiro para os estudos dos docentes, Niae, EAP, entre outras. Nesse sentido, a RMEGV promove a equidade e a igualdade de oportunidades.

#### 4.4.2 O cenário da política pública educacional nos anos iniciais do século XXI: anos de 2000 a 2004

No ano de 2000<sup>139</sup> aconteceu o II Fórum Nacional de Educação e passou a funcionar o Curso de Suplência do Ensino Fundamental, ciclo final, além de haver a criação dos conselhos escolares<sup>140</sup>. Especificamente sobre estes trata a fala a seguir:

---

<sup>136</sup> O programa Integração AABB Comunidade conjuga educação, saúde, cultura, esporte e lazer para proporcionar novas perspectivas de vida a crianças e adolescentes de famílias de baixa renda. É realizado em parceria com a Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil (Fenab). Os jovens inscritos participam de atividades educativas, recreativas e lúdicas, além de receber reforço alimentar e acompanhamento médico-odontológico. Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/portal/pages/publico/pubTema.jsp?codTemaLog=181>>.

<sup>137</sup> Dados obtidos nos relatórios da EJA.

<sup>138</sup> Observando a Tabela 43 do anexo E, página 190, a maioria dos alunos da EJA em 2007, provinha da rede estadual de educação de Getúlio Vargas.

<sup>139</sup> No anexo E, páginas 195 a 197, Tabelas 53 a 57, demonstram-se dados quanto à população, anos de estudo, distorção idade-série no município de Getúlio Vargas. Também na página 209, o Quadro 9, aparecem os indicadores sociais do município de Getúlio Vargas.

<sup>140</sup> Lei Municipal nº 2892 de 10/07/2000, “os Conselhos Escolares Municipais foram criados 5 anos após a criação dos Conselho Estaduais de Educação. A Lei de Gestão Democrática no Ensino público estadual, nº10576/1995, além de dar as diretrizes para a eleição de diretores, define as funções do conselho escolar. Em seu art. 40 estabelece- Os estabelecimentos de ensino estadual contarão com Conselhos Escolares constituídos pela direção da escola e representantes eleitos dos segmentos da comunidade escolar. Art. 41 - Os Conselhos Escolares, resguardados os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria da Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras. Art. 42 - São atribuições do

Dariam empoderamento à comunidade escolar. Nem todas as escolas possuem o Conselho Escolar formado, justamente em respeito a esta caminhada, (..) Mas se tinha o entendimento que o Conselho Escolar estaria empoderando a comunidade escolar para estar discutindo a educação de qualidade dentro da própria entidade, da própria instituição de ensino. (E 5).

Na verdade, o que legitimava o processo democrático e o respeito à caminhada de cada escola não era a presença dos conselhos escolares ou a eleição de diretores, mas, sim, o próprio processo participativo que envolvia a todos.

Com as eleições de 2000 uma nova equipe assumiu a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto em 2001 <sup>141</sup>, assim formada:

É composta pelos seguintes departamentos: Departamento de Ensino, Departamento Cultural<sup>142</sup> e Departamento do Desporto e Lazer. Conta com os setores de Orientação Pedagógica, Secretaria e Administrativo, Merenda Escolar e Transporte Escolar. Têm ainda assessoria administrativa e conta com a assessoria técnico-pedagógica da professora Eliara Zavieruka Levinski, que também coordenou a assessoria iniciada em 1993, com a participação da Universidade de Passo Fundo. Outros órgãos, entidades, projetos e programas estão diretamente ligados à Secretaria de educação: Biblioteca Pública, NIAE (Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando), CIR (Centro Integrado Renascer), Programa AABB Comunidade (Programa da Associação Atlética Banco do Brasil) e Instituto Histórico e Geográfico de Getúlio Vargas. (GETÚLIO VARGAS, 2002, p.24).

Ao assumir a nova equipe em 2001, novamente houve a percepção por parte desta do caminho percorrido e a disposição política em dar-lhe continuidade:

---

Conselho Escolar, dentre outras: II - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola; III - adentrar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola; IV - aprovar o Plano de aplicação financeira da escola; V - apreciar a prestação de contas do Diretor; XIII - apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. (Inciso incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)". Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/legislacao.jsp?ACAO=acao6>

<sup>141</sup> Em 2001, assumiu como secretário da Educação um professor da RMEGV, enquanto nas administrações anteriores, as secretárias de Educação eram professoras da rede estadual de ensino.

<sup>142</sup> O Departamento Cultural foi criado em 1990; em 1991 aconteceu o carnaval de rua, com desfiles de blocos. Também foram criados os grupos étnicos municipais, sendo composto pelos grupos de dança italiana, polonesa, alemã e afro.

O processo, que começou a ser construído em 93, sabíamos da necessidade de retomar todo este processo novamente, considerando o histórico vivido. Nós não queríamos iniciar uma nova proposta, algo totalmente novo, sem considerar a caminhada na rede. (E 5).

Levinski<sup>143</sup> analisa o trabalho realizado na Smeacd de Getúlio Vargas nesse ano como de

contextualização, de articulação, de definição, de busca de necessidades, legitimação dos princípios defendidos, de resgate de um processo que estava latente. Alguns dos resultados alcançados referem-se ao processo formativo dos sujeitos envolvidos (Constituição dos Grupos Dinamizadores<sup>144</sup>), à discussão participativa e elaboração do Plano de Ação para a RME/SMECD, à ressignificação da construção, vivência e participação do projeto político-pedagógico das escolas e entidades e à descentralização das ações (GETÚLIO VARGAS, 2002, p.30).

Essa fala é reforçada pelas palavras da entrevistada:

Trabalhamos novamente uma análise do contexto, também observando onde estavam as insatisfações. Novamente tivemos que fazer este resgate dessa caminhada e, a partir daí, fazer um planejamento coletivo, ou seja, contextualizar, ouvindo a insatisfação da rede, em relação à educação. Que o contexto pudesse construir uma proposta político-pedagógica que atendesse estes anseios que estavam preocupando muito a rede, a educação. (E 5).

Entretanto, havia questões que preocupavam a Secretaria de Educação, as quais constituíam entraves ao processo:

A questão financeira, sim, era uma preocupação nossa, pois não existiam muitos recursos que pudessem fazer todos os investimentos necessários, mas que priorizamos até por uma própria ansiedade da rede que era a formação dos professores. (E 5).

#### **4.5 Permanência ou continuidade: nem um nem outro, mas a “continuidade com ressignificação”**

Na busca de uma resposta, vários fatores presentes na RMEGV contribuíram:

- Participação da comunidade escolar:

<sup>143</sup> Levinski é assessora técnico-pedagógica da RMEGV.

<sup>144</sup> Fazem parte do Grupos Dinamizadores (GD) os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, entidades e núcleo, como também a equipe da Smeacd.

- formação constante e continuada dos professores;
- condições para essa formação;
- apoio, inclusive financeiro;
- estímulo a sua liberdade de adesão ao processo;
- incentivo ao registro – à teorização de sua prática;
- força ao seu coletivo – decisão e ação na direção pretendida – coletivo na rede.

Essa linha comum e planejada de ação começa pelas condições da biblioteca da Smeed, que disponibiliza livros e periódicos para os professores, oferecendo-lhes condições materiais na busca da construção do conhecimento e segue com o planejamento e a avaliação, ou seja, o processo de ação, reflexão, ação, a formação permanente e continuada, o projeto político-pedagógico das escolas e da rede, os registros, a assessoria e os grupos dinamizadores. São todos aspectos que devem ser considerados por quem compõe um sistema de ensino municipal. Não que deva ser um modelo a ser seguido, mas uma possibilidade de mudança e de construção de políticas públicas de modo participativo.

A formação do corpo docente sempre foi um dos princípios defendidos pelas gestões na PPERMGV;

A formação do corpo docente, esta precisava ser a grande meta da Secretaria da Educação para que pudessemos buscar uma nova proposta, mas dar as condições mínimas necessárias para que isto acontecesse. (E 5).

As decisões, nesse recorte temporal, também eram determinadas pelos sujeitos envolvidos no processo, haja vista a percepção de que

quem faz a história (...) são os envolvidos, e automaticamente, este empoderamento aos envolvidos deveria ser, assim, por uma questão de princípios, numa lógica de que a educação precisa ser crítica, libertadora, que ela realmente faça o sujeito ser parte da sua história. (E 5).

Da mesma forma, tinha-se uma visão do objetivo da educação da importância da proposta construída coletivamente;

que buscasse uma emancipação humana e mesmo, profissional; buscar ser sujeito emancipado. Somente desta forma poderíamos estar construindo

isto. Respeitar as pessoas e aquilo que pensassem e acreditassem que pudesse se concretizar, mas de forma coletiva, ou seja, não simplesmente o professor, pela sua cabeça, ou individualmente, pensar uma coisa e a secretaria vai ter que fazer. Os pensamentos coletivos e acordados precisavam ser valorizados. Então, esta forma de trabalhar era uma meta importante e necessária, e este seria o caminho pelo qual se conseguiria fazer uma educação diferente e de qualidade. É justamente isto, para que a própria rede pudesse, independente da Secretaria Municipal da Educação, mas com a rede, com os professores, com todos os segmentos, com pais, com alunos, construir uma proposta coletiva. (E 5).

Outro depoimento reforça esta idéia:

Na rede não se aprova, não se encaminha se não passar pelo coletivo da rede. Instalou-se inclusive esta cultura. (E 7).

Algumas preocupações emergiram nesse processo dialógico, nessa construção coletiva da rede, pois muitas questões seriam postas:

Se fôssemos construir uma proposta vinda da rede, muitas demanda reprimida iria vir e que muitos anseios nós iríamos criar e como depois nós iríamos buscar avanços, mas não frustrando.(E 5).

A intenção era levantar pontos conflituosos na educação em Getúlio Vargas, mas não somente isso; a ação e a mudança deveriam fazer parte desse processo:

Como é o caso da eleição de diretores, a escolha dos coordenadores pelos próprios professores, a indicação dos professores que compõem o Setor Pedagógico. Uma proposta poderia ser discutida num grupo mais enxuto, mas depois era apreciado pelo grande grupo de professores e acordado que seria desta forma ou novas sugestões para que se fizesse.(E 5)

Outro fator fundamental nessa construção foi o fato de que a Secretaria da Educação não tinha poder de decisão absoluto. Seu papel era:

- dar legitimidade de suas propostas;
- coragem de entender o sentido de poder público;
- construção de gestões participativas antecipativas ( antes da LDB);
- proposição de políticas do micro para o macro;
- a construção metodológica baseada no princípio da ação-reflexão-ação;

- manutenção de uma linha orientadora – garantia para assessoria continuada;
- o estabelecimento de um momento de culminância e revigoração – os fóruns;
- o compromisso coletivo e público com a formação, a ressignificação, a defesa de uma educação no município;
- o compromisso da Prefeitura com o orçamento;
- um objetivo coletivo: a cidade educadora.

Assim, não era a Smeed que determinava os rumos, mas, sim o processo:

Então existiam as instâncias, nunca vistos os cargos dentro da Secretaria Municipal de Educação com poder de decisão, sem considerar o coletivo, ou seja, o poder estava no processo e não nas pessoas.(E 5).

Segundo Sander, “os fatos comprovam que a gestão democrática não é uma concessão governamental nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma construção histórica da sociedade civil organizada”. (2005, p. 136).

Alguns entraves se faziam sentir na PPERMGV, entre os quais o de natureza financeira<sup>145</sup>:

Às vezes, impedia alguns avanços e as metas (..) as decisões e todo planejamento, se buscava de forma coletiva, se apresentava as instâncias maiores e as soluções apresentadas.(E 5).

Entretanto, como a educação sempre foi prioridade no município, as propostas apresentadas pela rede

como eram propostas legítimas e apresentadas pela rede, eram muito bem recebidas pelo primeiro escalão do governo, quando se tratava de objetivos, metas e investimentos. (E 5).

A proposta político-pedagógica inicialmente construída nas escolas e, posteriormente, na rede, de forma coletiva, foi entrelaçada por vários princípios, entre eles, o da participação. De acordo com um entrevistado:

---

<sup>145</sup> No anexo E, página 191, Tabela 46, consta o gasto aluno/ano na rede municipal de Getúlio Vargas no período de 1994 a 2005.

Nessa criação da proposta político-pedagógica todos os segmentos deram sua opinião, suas sugestões, realizaram seus debates sobre que tipo de educação gostaria que existisse, como é o mundo hoje e como gostaria que ele fosse, até o conceito de ser humano, de pessoa humana. Isso para que a comunidade fosse atuante na construção de uma proposta político-pedagógica realmente feita pelos envolvidos, e não apenas uma proposta teorizada ou de gabinete. Mas que fosse realmente construída com todos os envolvidos, que pudessem estar participando; que a escola pudesse conhecer a problemática da comunidade e ter toda a liberdade de buscar as lideranças do bairro, da comunidade, para estarem discutindo alternativas para solucionar os problemas não só da escola, mas também da comunidade. (E 5).

O processo da rede municipal foi se concretizando anteriormente mesmo à LDB de 1996, documento que veio legitimar o processo iniciado em 1993. Cada escola da rede, com a sua participação, construíram o seu projeto político-pedagógico. Assim, houve a necessidade da construção da proposta político-pedagógica da rede:

Nós não sabíamos, por exemplo, que em 96 com a LDB, foi apontada a necessidade legítima de cada comunidade escolar construir sua proposta pedagógica, junto com a comunidade(..). Em 96, as escolas do município tinham a sua proposta pedagógica construída. Com quem? Com o sindicato, com a pastoral, com os pais, onde foi trazido o mundo vivido para dentro da proposta, onde os currículos foram pensados a partir dessa realidade vivida. (E 7).

Como vemos, essa construção é uma ruptura com os modelos existentes, visto que, tradicionalmente, primeiro se constrói o PPP da rede para, depois, construir o PPP das escolas.

Primeiro se construiu o processo da rede e depois da escola, um processo inverso, que vem das bases, vem das entidades, das escolas, dos pais e professores. Mediante isto, considerando toda esta proposta, é que se constituiu a proposta da própria rede. (E 5).

Esse movimento da proposta das escolas para a rede caracteriza-se como uma construção coletiva do micro (escola) para o macro (rede).

A necessidade que uma proposta da rede municipal estaria trazendo toda questão de unidade da rede(...). Esse é um grande indicador da gestão democrática. (E 7).

Assim, iniciou-se um processo metodológico que se constituiu nos movimentos e ações que a RMEGV articulou para colocar em prática a proposta político-pedagógico do micro para o macro, isto é, com as propostas das escolas elaborar a proposta da rede:

Um processo desta natureza exige a continuidade e aperfeiçoamento do processo de formação continuada, não apenas dos professores, mas da comunidade escolar e dos grupos dinamizadores<sup>146</sup> da rede municipal de ensino, pois acreditamos que na medida em que nos dispomos a refletir e colocarmo-nos como investigadores da própria prática na relação com o que foi discutido, estudado e acordado, estaremos no próprio processo, qualificando o ensinar e o aprender, as relações que nos fazem e nos refazem e fomentando cada vez mais sonhos e ações que desenham um mundo diferente, com mais justiça, igualdade, ética e humanização. (E 7).

As discussões no período de 2001 a 2004 eram definidas coletivamente, com a SMECD tendo como objetivo dinamizar o processo, o que fica evidente no trecho que segue:

O Grupo Dinamizador que se chama de GD (diretores, coordenadores, vice diretores e pessoal da Secretaria da Educação), ia para a escola e levava a discussão através das reuniões de pólo, ou fazia diretamente nos encontros pedagógicos com os professores. Se discutiam as grandes políticas, as grandes metas, as grandes ações, e depois, na implementação, a secretaria tinha uma certa autonomia, mas seguia os princípios eleitos no processo. Então, não podia existir uma contradição de defender, elaborar ou fazer uma ação determinada que fosse contra o que o grande grupo tinha decidido. Então, as grandes metas sempre foram discutidas no grande grupo e a secretaria depois tinha que executar. Ela tinha, na época, o papel de dinamizar, tanto que o objetivo da Secretaria da Educação na época era dinamizar o processo. (E 6).

A formação permanente também foi uma política de continuidade nessa proposta:

Fizemos um convênio com a Universidade de Passo Fundo, com uma turma de extensão no próprio município, com ajuda do custo da mensalidade por parte da própria administração municipal e a grande maioria dos nossos professores tem ensino superior completo, o que foi um dos grandes avanços. (E 5).

A formação continuada favoreceu a reflexão e as ações, dando firmeza ao processo:

---

<sup>146</sup> O Grupo Dinamizador da rede municipal de ensino é constituído pelos diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos de escolas e entidades e pelo grupo dinamizador da SMEC.

A formação continuada faz parte desse processo e com ela o processo foi se afirmando e se refazendo. (E 7). A formação na RMEGV não era enclausurada no município, mas alerta às questões globais. A formação continuada contribui para aperfeiçoar as ações do ensino público municipal, mas não dissociada de questões macro, de questões mais amplas que dizem respeito à educação, que dizem respeito ao ensino, à aprendizagem. (E 7).

A formação continuada na RMEGV está vinculada ao movimento de agir, de pensar sobre a ação e de agir novamente. Pensar e refletir sobre a prática, tendo como sustentação os referenciais teóricos, permitiu a resistência dessa política através dos anos, nos diferentes períodos administrativos. A fala de uma entrevistada deixa clara essa idéia:

A formação continuada percorreu todo este tempo dando conta, apesar das limitações, do processo em andamento. E um dos aspectos que aparece de modo contextualizado é de que essa formação continuada foi orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação. Porque partimos da ação na ocasião, em 93, como estavam as práticas da rede municipal de ensino na época, o que inscrevia o tipo de trabalho que a rede desenvolvia e o que incomodava e o potencializava. Então, o que basicamente foi a prática o ponto de partida para buscar o novo modelo, mas essa mesma prática, na medida em que ela foi se constituindo, ela continuou sendo objeto de observação e de reflexão. E na medida em que se pensava sobre a própria prática, apareciam pontos de interrogação, dúvidas, incertezas, e que muitas dessas, mesmo não sendo conclusivas, foram buscadas nos pressupostos teóricos. E aí cada tempo desse processo foi exigindo alternativas de formação continuada diferentes, mas em nenhum momento se abandonou o princípio da ação-reflexão-ação. (E 7).

Segundo Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (1974, p. 92). A ação-reflexão-ação é um movimento que permite pensar sobre o feito, sobre a nossa prática e continuar agindo:

O grande filão, a grande espinha dorsal metodológica da formação continuada até hoje, é a questão da ação-reflexão-ação, apesar de enfoques mais ou menos intensos. (E 7).

Esse movimento de ação-reflexão-ação permitiu que outro movimento fosse engajado: a gestão democrática.

Não apenas em instâncias do cotidiano da escola, mas um desenho de uma gestão da rede, (...), mas por uma relação de alguém que pensa e alguém que fica na condição de espectador para executar. E esse processo que a

rede vem fazendo também foi constituindo, alinhando um processo democrático. (E 7).

Segundo Paro, “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (1997, p.18). E a RMEGV era uma realidade concreta, mesmo que não fosse explícito o desejo da democracia:

Não tínhamos uma meta assim democratizar, mas foi se fazendo uma gestão democrática no percurso quando se tentou vivenciar princípios nos diferentes espaços por diferentes pessoas. (E 7).

O fato de promover os movimentos e a reflexão ancorados em princípios torna evidente a gestão democrática:

Na constituição de processos democráticos, o modo de dinamizar o processo (...) requer o modo de fazer coerente com os princípios que orientam a ação. E o que apareceu assim é que, enquanto o movimento acontecia, necessidades apareciam cada vez mais de um processo democrático. (E 7).

O investimento nas escolas também foi importante para a consolidação da política na rede:

Nós tivemos um grande investimento nos recursos pedagógicos e didáticos das escolas, (...) Fizemos um investimento significativo na aquisição destes materiais, inclusive de literatura, obras que as escolas tinham necessidade, os encontros pedagógicos com contratação de assessores naquilo que a escola entendia como necessário. (E 5).

A forma encontrada pela SMEC para sistematizar a política foi por meio de registro<sup>147</sup>. A revista *Saberes e Fazeres*, publicação relacionada à caminhada da rede e distribuída no Fórum de Educação, é uma das formas de sistematização, valorizada pelos sujeitos da rede:

A revista *Fazeres e Saberes* pedagógicos procura colocar como registro toda as vivências, as práticas, as teorizações desta caminhada da Secretaria Municipal de Educação e que todos os anos existe a criação e elaboração desta revista, que ela representa a caminhada da própria

---

<sup>147</sup> Em consulta aos documentos e arquivos da SMEC, constatei que há uma grande quantidade de registros referentes a todos os períodos.

rede, como também os palestrantes que participam do próprio Fórum de Educação, deixam os seus textos e artigos. É um registro muito significativo e interessante que ajuda e contribui para a própria rede no sentido de qualificar o processo (E 5).

A Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas<sup>148</sup> também está inserida em outra política pública, que é o Orçamento Participativo (OP). Esse orçamento teve por base o Orçamento Participativo Estadual, implementado no governo de Olívio Dutra, com a finalidade de debater junto às comunidades a apresentação das demandas e votação das prioridades, de acordo com os temas existentes até então nos programas de governo municipais. O processo de participação popular na administração pública do município de Getúlio Vargas teve início em 2001, com a implantação pelo Executivo municipal do “Orçamento Participativo”. O OP está ligado ao Gabinete de Relações Comunitárias e sua coordenação cabe ao vice-prefeito municipal com a operacionalização pelo chefe de gabinete, juntamente com o gabinete do prefeito e demais secretarias municipais.

A experiência do Orçamento Participativo no município de Getúlio Vargas é relatada nas seguintes palavras:

Do Orçamento Participativo onde se vai nas 32 comunidades que existem no município hoje, entre interior e bairros, apresentando todas as prestações de contas do município, ou seja, da administração municipal naquilo que fez no ano anterior, bem como ouvindo a comunidade na escolha das prioridades para o ano seguinte e que isto era considerado para elaboração do próprio orçamento. Também se debatia a questão da saúde, de educação de obras, serviços, geração de emprego e renda, e que a comunidade participava. Inclusive a questão do investimento da infraestrutura das escolas, por exemplo, qual escola que estaria precisando de investimentos, qual o percentual de investimentos e recursos para fazer estes investimentos. Desta forma, cada escola foi recebendo os recursos gradativamente para conseguir ter as condições mínimas necessárias para se ter uma educação de qualidade. Então, estas foram metas, políticas que se criaram para, com certeza, possibilitar esta caminhada. (E 5).

---

<sup>148</sup> Encontram-se no anexo E, a Tabela nº 52, página 194 os valores do Orçamento Participativo – programa de melhoria das comunidades – conquistados de 2001 a 2007 em Getúlio Vargas, tornando-se visíveis as comunidades e escolas contempladas com recursos públicos.

É perceptível que vários elementos e movimentos foram sustentando esse processo construído coletivamente. Um deles é a presença da assessoria, que mantém um diálogo constante com todos os segmentos que compõem a rede articulando os movimentos presentes.

Muitos gestores, muitos professores, secretários de Educação percebem que precisam mudar e fazer diferente, como é o caso da área de educação, que precisa fazer investimentos para uma educação de qualidade. Mas muitas vezes não conseguem por não ter alternativas pedagógicas e metodológicas. Então a assessoria foi o diferencial, pois conseguiu nos assessorar tanto teoricamente como na prática. Então, foi a pessoa que deu direção a todo este processo e esta caminhada.(..) A grande questão foi isto, ou seja, não só o anseio, não só querer mudar, ter uma educação de qualidade, mas como fazer isto?(...) Através da questão metodológica, pedagógica da forma como se constroem, nos grupos, nas instâncias, como considera-se a fala das pessoas envolvidas, como sistematizar, o que é mais importante, quais são os próximos passos, da forma que isto se dá. Então, este trabalho todo que deu sustentação neste processo nesta caminhada. (E 5).

A palavra “assessor” vem do latim e significa *óris*, ajudante, assistente, acompanhante, participante em funções no expediente', do v. *assidére*, “estar sentado ao pé, junto de”. Nesse sentido, a atribuição do assessor não é a de elaborar ou tomar para si o processo, mas de acompanhar, estar junto do processo.

É necessário uma assessoria permanente. Está sendo muito rico ter assessoria de várias universidades, porque se inverte o papel da assessoria. A assessoria não vai para lá levar uma proposta. As assessorias são convidadas para dar conta de um processo em andamento. (E 7).

A formação permanente<sup>149</sup> e continuada é a espinha dorsal desse processo. Em 2004, dos 134 professores da rede, 25 possuíam pós-graduação, número que se elevou para 44 em 2006. A formação permanente e continuada validou e confirmou o processo na RMEGV, tanto que os entrevistados foram unânimes em afirmar que essa condição foi o diferencial na rede, pois, antes era outra a realidade:

---

<sup>149</sup> No anexo E, encontra-se a Tabela 44, página 190 que exprime a docência por nível de formação na RME – Getúlio Vargas – 1993 – 2006.

Terminavam o magistério e paravam. Então houve o incentivo da volta destes professores a freqüentar uma faculdade, a estudar, a se qualificar. (...) Os professores ganhavam uma ajuda de custo no pagamento da mensalidade e muitos voltaram a estudar, uma grande maioria voltou por este incentivo.(E 4).

Outra fala reforça esse diferencial:

Fizemos um convênio com a Universidade de Passo Fundo com o curso de Pedagogia para professores que não possuíam ensino superior e fizemos uma turma de extensão no próprio município, com mensalidades e ajuda de custo da mensalidade por parte da própria administração municipal.(E 5).

A construção da PPERMGV não se deu com base num modelo:

Não existe assim um modelo técnico que estamos fazendo por esse ou aquele. Estamos fazendo aquilo que nós entendemos que é necessário, aquilo que precisa ser dado conta, naquilo que compete à escola no processo de ensinar e aprender e mais do que isso, naquilo que contribui para o processo cidadão das pessoas, dos sujeitos. Temos bastante fatos e idéias que mostram que isso é legitimado pelo movimento. (E 7).

Outro aspecto que faz a diferença na rede é a participação. Segundo Craidy, “por ser efetivamente participativo, o processo perdura através de anos, atravessa várias gestões e resiste até mesmo a mudanças políticas. Consolida, assim, um ensino de excelência que pode ser considerado modelo para outras cidades”. (2006, p.7).

O processo ultrapassa a gestão burocrática, superando os desequilíbrios gerados pela globalização mundial, que se reflete também na cidade, pela violência, pelo individualismo, pelos interesses pessoais se contrapondo aos interesses coletivos, pelo desrespeito ao cidadão, aos valores, pela depredação do patrimônio público... Implica a participação da comunidade — alunos, professores, pais, funcionários, escolas, instituições, sociedade, poder público — todos se reconhecendo como criadores do processo, valendo-se do diálogo para construir coletivamente, por meio da gestão democrática, uma unidade pedagógica consolidada num projeto político-pedagógico, que atenda aos interesses desta comunidade; promovendo a formação coletiva e continuada de todos os autores do processo, bem como as ações para a construção do projeto de cidade que sonham.

Na RMEGV o motor é a mudança no momento presente, não a espera de que amanhã seja melhor porque “alguém” (o poder público) tomará as decisões. Freire aproxima cidadania e autonomia ao afirmar que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (1997, p.66).

A introdução da “Carta das Cidades Educadoras” define claramente o que é uma “cidade educadora”: “A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviço) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos seus habitantes, começando pelas crianças e jovens<sup>150</sup>”. Gadotti e Padilha salientam que uma cidade pode ser considerada educadora quando, “além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviço, ela exerce uma nova função cujo o objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora”. (2004, p.128). Nesse sentido, poderíamos afirmar que Getúlio Vargas possui os pressupostos para ser uma “Cidade Educadora”, porque promove a cidadania.

#### 4.5.1 Plano de ação<sup>151</sup> no período de 2001 a 2004

Os planos de ação são a efetivação das políticas públicas e permitem a explicitação das metas a serem consolidadas. Por meio deles, na RMEGV há a continuidade da política educacional, que atravessa diferentes gestões administrativas e é ressignificada, de ter sido constituída pela efetiva participação, com os sujeitos organizando e executando as ações. A inclusão do outro na RMEGV significa mais do que ser tolerante; significa permitir a escuta do outro e, em colaboração, encontrar soluções para os problemas, ou propor ações para a educação. Somente uma construção verdadeiramente democrática pode gerar cidadania e autonomia. Nesse sentido, a PPERMGV se constitui como uma política de Estado, porque nela estão expressos o momento e o movimento da sociedade getuliense. A inclusão do outro, na visão habermasiana,

---

<sup>150</sup> Fragmento da “Introdução” da Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em: endereço eletrônico.

<sup>151</sup> No anexo E, página 197, o Quadro 5 apresenta a descrição do plano de ação de 2001 a 2004.

permite a construção do público na RMEGV e, por conseguinte, do cidadão articulado com o Estado.

#### 4.6 Cenário dos dados quantitativos<sup>152</sup> no período de 1993 a 2004

Partindo do pressuposto de que a análise quantitativa nos permite visualizar resultados do processo, elaborei uma tabela com os dados da RMEGV, referentes à reprovação de alunos dos seguintes anos: 1980, 1990, 1996 e 2000 e 2004.

Tabela 3 - Percentual de reprovação na RMEGV nos anos de 1980, 1990, 1996, 2000 e 2004.

SÉRIE	1980	1990	1996	2000	2004
1ª	37%	35%	18%	23%	12%
2ª	20%	19%	10%	5%	9%
3ª	16%	19%	8%	7%	11%
4ª	20%	22%	8%	12%	13%
5ª	-	-	29%	20%	13%
6ª	-	-	-	9%	11%
7ª	-	-	-	0%	9%
8ª	-	-	-	-	4%

Fonte: Pesquisa com base nos dados da SME nos anos de 1980, 1990, 1996, 2000 e 2004.

Nota: Nos anos de 1980 e 1990 a RMEGV contava com ensino fundamental de 1ª a 4ª série; em 1996, com a 5ª série do ensino fundamental; em 2000, com a 7ª série, em 2004, com o ensino fundamental completo de 1ª a 8ª série em duas escolas da rede.

Os efeitos da política pública construída coletivamente na RMEGV são notórios. Tomando como exemplo a 1ª série, em 1980 o índice de reprovação era de 37%; em 1990, de 35% e, em 1996, de 18%; em 2000 subiu para 23%, mas em 2004 baixou para 12%. Nas demais séries do ensino fundamental também se observam expressivas reduções dos índices de reprovação.

Para retratar ainda mais corretamente essa rede, vejamos-se a tabela a seguir

<sup>152</sup> No anexo E, encontra-se as Tabelas 56 e 57, página 196 e 197 em que aparecem outros indicadores quantitativos da RMEGV, referentes à taxa distorção idade série e média de anos de estudo.

Tabela 4 - Percentual de evasão na RMEGV nos anos de 1980, 1990, 1996, 2000 e 2004.

SÉRIE	1980	1990	1996	2000	2004
1 <sup>a</sup>	-	21%	06%	01%	00%
2 <sup>a</sup>	-	12%	02%	00%	02%
3 <sup>a</sup>	-	14%	03%	03%	02%
4 <sup>a</sup>	-	12%	07%	01%	01%
5 <sup>a</sup>	-	-	08%	04%	02%
6 <sup>a</sup>	-	-	-	00%	01%
7 <sup>a</sup>	-	-	-	01%	00%
8 <sup>a</sup>	-	-	-	-	00%

Fonte: Pesquisa com base nos dados da SME nos anos de 1980, 1990, 1996, 2000 e 2004.

Nota: A evasão na RMEGV começou a ser computada em 1984. De 1980 e 1990, contava com ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, em 1996, com a 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental; em de 2000, com a 7<sup>a</sup> série e, em 2004, havia o ensino fundamental completo de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série em duas escolas da rede.

O esforço empreendido pela rede na redução dos índices de evasão escolar são bem visíveis. Em 1980, a rede não monitorava a evasão escolar, passando a fazê-lo em 1984; em 1990, tomando-se como exemplo a 1<sup>a</sup> série, a evasão atingia 21%; em 1996 era de 6%; em 2000, 1%, e, em 2004, chegou a zero por cento. Isso demonstra que os alunos da rede municipal não mais abandonam a escola.

Os dados quantitativos relacionados à reprovação e evasão demonstram uma redução notória nesses índices, confirmando a eficiência desse sistema. A PPERMGV, construída coletivamente, por meio da gestão democrática, da formação permanente e continuada, da assessoria, do processo, do envolvimento da cidade, permite a consolidação da continuidade da política e sua ressignificação e demonstra, pelos dados quantitativos apresentados neste estudo, os efeitos dessa política. Política é ação, é decisão, e necessita revelar resultados, os quais são expressos por meio dos efeitos positivos da PPERMGV.

Outro indicador significativo da RMEGV é o Ideb<sup>153</sup>, que indiretamente avalia o sistema de ensino. Como a rede mantém o ensino fundamental, é nessa perspectiva que o Ideb é calculado.

<sup>153</sup> O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino ( 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio), com informações sobre o rendimento escolar.

Tabela 5 - Ideb em 2005 e projeções para o Brasil, rede estadual do Rio Grande do Sul e rede municipal de Getúlio Vargas em 2009 e 2021 nos anos iniciais

Ensino Fundamental Anos iniciais	2005 – observado	2007 - observado	Projeção para 2009	Projeção para 2021
Brasil - total	3,8	4,2	*	6,0
Rede estadual – Rio Grande do Sul	4,2	4,5	4,6	6,3
Rede municipal de Getúlio Vargas	4,2	4,6	4,6	6,4

Fonte: Ideb/Inep

Nota: \* Não consta projeção para 2009 no Brasil.

Embora os dados do Ideb retratem o ano de 2005, não o período estipulado para este estudo, os dados sobre o ensino fundamental - anos iniciais apontam para resultados expressivos, que superam os de âmbito federal e igualando-se ao âmbito estadual.

Tabela 6 - Ideb em 2005 e projeções para o Brasil, rede estadual do Rio Grande do Sul e rede municipal de Getúlio Vargas em 2009 e 2021, anos finais.

Ensino fundamental Anos finais	2005 - observado	2007 – observado	Projeção para 2009	Projeção para 2021
Brasil - total	3,5	3,8	*	5,5
Rede estadual – Rio Grande do Sul	3,5	3,7	3,7	5,5
Rede municipal de Getúlio Vargas	*	4,5	4,6	6,3

Fonte: Ideb/Inep

Nota: \* Não consta projeção para 2009 no Brasil e nem na rede municipal de educação de Getúlio Vargas o Ideb de 2005.

Para o ensino fundamental anos finais, a projeção da rede municipal de educação de Getúlio Vargas para 2009 e 2021 supera os âmbitos federal e estadual. Os indicadores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, como evasão e repetência, e os indicadores em âmbito federal, como os do Ideb, mostram indiscutíveis avanços no ensino municipal de Getúlio Vargas. Pode, pois, dizer que são indicadores de uma política pública educacional comprometida com seus efeitos e com sua finalidade primeira que é a educação.

## CONCLUSÃO

Ao terminar este estudo de caso, na qual tive de tornar familiar o que me era estranho, devo dizer que o trabalho não está acabado, pois a incompletude está condicionada ao movimento da vivacidade cotidiana da RMEGV.

Concordo com a certeza de Gadotti (1997, p 40) de que “a grande mudança exige também o esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações. Está no dia-a-dia, numa certa direção, também são essenciais a grandes mudanças. E o mais importante: devem ser feitas hoje”. A minha certeza é que a constituição da política pública educacional no município de Getúlio Vargas exigiu e continua exigindo esforços contínuos, solidários e pacientes das pequenas ações construídas coletivamente, a cada instante.

Ao longo da pesquisa, busquei as razões que permitiram a sobrevivência dessa política pública educacional em diferentes administrações, procurando analisar as mudanças, continuidade, ressignificação, efeitos e a atuação de lideranças. Na constituição da política pública educacional de Getúlio Vargas, a possibilidade que se apresenta é a da inclusão do outro, segundo Habermas, aqui entendido como sujeito social. Essa inclusão permitiu que os sujeitos decidissem se organizar para mudar e encontrar soluções coletivas. Nessa perspectiva, é possível afirmar que na rede municipal de Getúlio Vargas consolidou-se como um processo de pós-colonialismo, segundo Santos (2006), pelo fato de o colonizado (os sujeitos sociais, nesse caso, professores, pais e comunidade) estar construindo a história da educação sem esperar pelo poder público, mas construindo a história com ele.

As políticas públicas educacionais geralmente estão diretamente vinculadas ao período da administração político-partidária, constituindo-se em políticas de governo, não de Estado. O processo da RMEGV rompe com esse paradigma e institui um novo: a continuidade da política com ressignificação, mesmo ocorrendo alternância político-partidária, o que demonstra a abertura do sistema. A PPERMGV é vista como uma política pública, em seu sentido autêntico, e de Estado, porque atravessa administrações municipais. Não houve nela a espera passiva de ações governamentais, como geralmente ocorre, pois que, muitas vezes, os beneficiários das políticas públicas só usufruem, não pensam, não refletem, não articulam para a formulação dessas, tampouco para sua implementação e ação.

Quando o poder é centralizado em alguns sujeitos, legitima-se um processo conservador, de controle, de não-participação; logo, não há poder partilhado. A colonização conduz a que se conceba que uma dimensão superior, no caso o Estado, possa definir os rumos da sociedade. Contudo, num processo de consolidação de pós-colonialismo, os cidadãos getulienses estabelecem as suas prioridades e necessidades, acionam os meios para atendê-las, sem aguardar partenaristicamente que a instituição superior do governo (federal, estadual ou municipal) as supra.

Em se tratando de políticas públicas educacionais, a utopia e a esperança são pressupostos fundamentais, pois a utopia é a passagem para a esperança, que, por sua vez, vê como possível a realização daquilo que se deseja. A rede municipal aspirava à utopia e a esperança residia no desejo da mudança; nessa relação mútua entre utopia e esperança se revelou a consolidação de uma política pública educacional de continuidade com ressignificação.

Embora na RMEGV haja influências externas, de organismos internacionais, nacionais e estaduais e até mesmo locais, as decisões locais e a política educacional local não são desarticuladas por tais imposições. Pode-se dizer que a RMEGV, por seu processo participativo e pela política instituída, revela uma solidez que não permite a sua ruptura. Esta rede se materializa numa “ecologia” possível, segundo Santos, pois se configura por um planejamento e por ações definidas pela autonomia dos sujeitos que a compõe.

A PPERMGV gera equidade, ao permitir a inclusão do outro, num processo participativo e coletivo. A inclusão do outro, segundo a visão habermasiana, remete à escuta, ao comprometimento, a cumplicidade na relação. Essa política é sustentada pela participação, que é a chave da continuidade. Nesse sentido, o público está relacionado ao povo, não ao poder público, ao administrador. Na rede revelou-se uma “querença” de mudar, e essa mudança proporcionou uma satisfação comunitária. O sentido de política nesta rede é de gestão da cidade de forma comunitária; há a inclusão e o compromisso com o outro, com a comunidade, o enraizamento pela pólis; existe um sentimento de co-responsabilidade pela gestão, de comprometimento, de cumplicidade, de colaboração. O povo getuliense é forte em suas decisões, como também na defesa delas e o poder público é sensível e permite que as decisões sejam respeitadas.

Numa política pública educacional, quando se elevam pessoas, não o processo, manifestam-se lutas internas pelo poder individualizado. Ao contrário, a participação e decisão

coletivas conduzem a que o poder esteja centrado no processo, não nas individualidades. Dessa forma, há co-responsabilidade entre gestor, Secretaria de Educação, assessoria e escolas, moldando-se a gestão democrática. É o que podemos observar na PPERMGV, onde o poder reside no processo, não em individualidades. Esse é o grande diferencial. Quando o poder está centrado em cargos, tem-se um processo de mando e obediência, de formulação e execução dissociadas. O que se observa nessa política educacional é que a espinha dorsal, composta por várias ações, tem continuidade, com ressignificação. Por isso, não existe na rede a manutenção de um *status quo*, mas um processo vivo, no qual a continuidade com ressignificação é a garantia da identidade que amadurece.

Quando não ocorre uma construção coletiva do processo, cada segmento tende a trabalhar de forma desarticulada. Se a Secretaria de Educação formula as decisões, os professores podem ou não executá-las, entendendo que podem trabalhar como quiserem em sala de aula, exercendo uma pseudo-autonomia. Essa desarticulação não forma nem estabelece o sentido de teia, de rede, de união, de trabalho conjunto e cuidado com esse sistema de ensino. Ao contrário, o processo constituído na RMEGV pressupõe similitude, correspondência, cooperação e comunhão; constitui-se num processo autônomo, não no sentido de se entendido fazer o que se quer, mas de planejar, assumir as ações e decisões e ser responsável por elas.

A PPERMGV é uma política pública (de Estado) pelo fato de se sobrepôr a períodos administrativos diferentes, o que confere legitimidade ao processo, e à participação em sua construção, com ações que garantem a continuidade com ressignificação. Essa política foi construída no local, de acordo com a realidade vivida; recebeu e recebe influências de políticas externas, globais, que, contudo, não abalam a política local, porque já está legitimada.

Essa política garante a qualidade da educação pela redução dos índices de evasão e repetência no ensino fundamental e pelo ingresso e continuidade dos estudos no ensino médio em outras redes de parte do alunado que conclui o ensino fundamental. Nesse sentido, o monitoramento dos índices da RMEGV deve ser contínuo. O investimento e a metodologia proporcionaram, e proporcionam, a formação permanente e continuada dos docentes, garantindo a sua capacitação profissional. Sem dúvida, não foi um processo linear, mas superaram-se as problemáticas encontradas e continua-se a ressignificação para a superação de novas problemáticas. Isso se deve ao processo da ação-reflexão-ação, essencial para que se tenha consciência das ações realizadas e da necessidade ou não da ressignificação.

O planejamento é condição para a participação, que tem força coletiva e impede que esmoreça o processo, uma vez que há o comprometimento e a responsabilidade de todos, unidos na conscientização de cada um fazer bem a sua parte. A organização do processo, por meio de encontros, dos pólos de estudo, dos grupos dinamizadores, possibilita um diálogo constante entre a Secretaria de Educação e a escola, estabelecendo planejamentos e reflexões com a articulação entre os pares. Assim, a Secretaria de Educação dispõe-se a entender o sentido do público na proposição de políticas que vêm do micro para o macro, confere legitimidade às propostas construídas coletivamente e assume o compromisso coletivo e público com a formação, a ressignificação e a defesa de uma educação no município.

Os registros e sistematizações são importantes para a teorização da prática, para a memória do processo desenvolvido na rede, bem como se constituem em pressupostos para a análise e continuidade com ressignificação. Existe uma espinha dorsal, um elo, aqui entendido como conexão que mantém a continuidade com ressignificação desse processo. Esse elo se constitui por indícios da presença de intelectuais orgânicos, definidos nessa política pelos professores, assessoria, Secretaria de Educação e grupos dinamizadores, os quais elegem como prioridade a educação. Esses intelectuais garantem a continuidade do processo e o ressignificam permanentemente; sua participação e de outros sujeitos da comunidade escolar garante a sustentação do projeto e a sua continuidade. A conjugação dos intelectuais orgânicos, da formação permanente e continuada dos professores e o investimento destinado à educação garantem a continuidade do processo com ressignificação.

Não se percebe na RMEGV um continuísmo, mas sim uma continuidade entendida como coerência e unidade ao processo. Na perspectiva da RMEGV, de um processo concebido coletivamente, não se quer retirar do Estado (no presente estudo representado pelo Município) a sua responsabilidade, porque ele deve ser o interlocutor das decisões dos sujeitos que vivem na comunidade e no local, não o definidor da política. As decisões coletivas compõem a política educacional e são definidas pelo plano de ação, que na RMEGV está consolidado. Acredito que com esse caminhada educacional de quinze anos o município já tem condições, por meio dos projetos político-pedagógicos das escolas, entidades e rede, da formação permanente e continuada, dos indicadores educacionais positivos, de efetivar o Plano Municipal de Educação e, dessa forma, fortalecer ainda mais o Sistema Municipal de Educação, na expectativa de que não

se transforme em modelo para outros municípios, mas se constitua numa possibilidade de perceber que no local é possível mudar e mudar para melhor.

Os efeitos da continuidade na PPERMGV são perceptíveis nos indicadores de aprovação, na redução dos índices de evasão e repetência, na continuidade dos estudos no ensino médio em outras redes e na qualificação profissional, bem como nos índices do Ideb. A educação no município de Getúlio Vargas pode muito porque representa a força de seu coletivo, com decisões e ações na direção pretendida por esse coletivo. Possibilita uma nova teoria na área das políticas educacionais, não como um padrão a ser seguido, mas como uma possibilidade de gestão democrática, permitindo aos seus atores estabelecerem um novo cenário educacional municipal.

A experiência da RMEGV pode permitir a materialização de uma nova epistemologia, uma nova teoria crítica educacional como alternativa local contrapondo-se à idéia massificante de que não se pode garantir continuidade com crescimento. É possível afirmar, diante do estudo realizado, que a PPERMGV também expressa uma tentativa de extensão da democracia baseada em potenciais da própria cultura local. Vivencia-se nela um modelo de democracia participativa que tem origem na cultura local, pela história da participação da população na conquista de suas demandas, ultrapassando administrações públicas e não sendo apenas controlada pela administração municipal ou pelo poder público.

Evidencia-se na RMEGV que a democracia não assume uma forma determinada, mas tem a sua própria forma, o que se revela por haver deliberação pública, adensamento e consolidação da participação. A experiência desta rede já transpôs o nível local e alcançou o nível nacional em razão de pesquisas sobre a rede e do Fórum Nacional de Educação. Foi uma política formulada experimentalmente, pois não havia uma idéia clara de como elaborar e executar uma política pública. Contudo, a política pública educacional no município de Getúlio Vargas sempre foi impulsionada pelo cuidado, pela aprendizagem, pela formação e valorização docente, oportunizando condições para essa formação, inclusive com apoio financeiro. Pode-se dizer que na RMEGV torna-se realidade a gestão participativa e educacional, bem como se traduz em uma globalização contra-hegemônica, com iniciativas locais de grupos sociais.

Ao finalizar este estudo, em face das condições da rede, deixo a sugestão da implementação do ensino médio na rede municipal de educação de Getúlio Vargas, mesmo que não seja uma exigência legal ao Município. Aponto para essa possibilidade porque o investimento em educação é expressivo, a rede possui estrutura física para essa ampliação e há

professores qualificados, em nível de graduação, especialização e mestrado, para atender esse nível de ensino.

A construção do conhecimento e os resultados alcançados nesta pesquisa conduziram-me a repensar as políticas públicas educacionais como possibilidade de continuidade com ressignificação. Aprendi nesse processo que o conhecimento liberta, tornando o sujeito humilde, no sentido de compreender suas limitações e a dimensão humana. Aprendi também a ser questionadora e a ter um novo olhar sobre as políticas públicas educacionais desde sua construção até a sua execução.

Concluo dizendo que esta rede tem competência. É um estudo de uma rede em si, transpondo gestões. Nessa perspectiva, acredito ser possível a construção e efetivação de uma política pública educacional que transponha a gestão administrativa, ultrapassando o plano governamental e garantindo a autonomia de seus pares.

## REFERÊNCIAS

- AABB Comunidade. Disponível em:  
<<http://www.fbb.org.br/portal/pages/publico/pubTema.jsp?codTemaLog=181>>. Acesso em: 27 out. 2007.
- A FOLHA REGIONAL. Getúlio Vargas, 17 dez. 1999.
- A FOLHA REGIONAL. Getúlio Vargas, Encarte Cotrigo. 08/2001.
- A FOLHA REGIONAL. Getúlio Vargas, 17 abril 2003.
- A VOZ DA SERRA. Getúlio Vargas, 16 de dez 1994.
- A FOLHA REGIONAL on Line. Getúlio Vargas, 20 nov 2007. Disponível em  
<<http://www.getulio.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense universitária, 1997.
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- AZEVEDO Janete Maria Lins de. ; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. In: Morosini, Marília Costa Et Al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. In: Morosini, Marília Costa Et Al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- BENINCÁ, Dirceu. *Uma diocese chamada Erechim*. Passo Fundo: Pe. Berthier, 1996.
- BENINCÁ, Elli. Apresentação. GETÚLIO VARGAS. Secretaria de Ensino. *Projetos político-pedagógicos: revelação de identidade de ensino municipal de Getúlio Vargas - Construindo um novo cidadão*. Passo Fundo, 1996. v. II.
- BISOLO, Jeci. *Formação de educadores: um processo que se faz e se refaz na práxis*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Edunb, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Qualidade de ensino: característica adstrita às escolas particulares? In: CUNHA, Luiz Antônio (Org). *Escola pública, escola particular*. São Paulo: Cortez, 1985. p 95-108.

BRASIL. *Constituições da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%B5es\\_brasileiras](http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%B5es_brasileiras)>. Acesso em: 30 set. 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei Federal nº 8913 de julho de 1994. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/merenda.jsp?ACAO=acao3>>. Acesso em: 15 out. 2007.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BUTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990.

CASSASSUS, Juan. *Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995.

CASSOL, Ernesto (Coord.). *Histórico de Erechim*. Passo Fundo: Instituto Social Padre Berthier, 1979.

CASTRO, José N. *Direito municipal positivo*. 2 ed.. Belo horizonte: Del Rey, 1992.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

COVRE, Maria de Lurdes Manzini. *O que é cidadania*. São Paulo. Brasiliense, 2003.

COSTA, Gisele Maria Tonin da. *A ressignificação do projeto político-pedagógico na escola: das necessidades às ações*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

CUNHA, Elisabete Darci. *Gestão municipal participativa e o papel da escola*. São Paulo: Annablume, 2005.

CURY, Carlos Alberto Jamil; NOGUEIRA, Maria Alice L. G. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luiz Antônio (Org.). *Escola pública, escola particular*. São Paulo: Cortez, 1985. p 95- 108.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2007.

DEMO, Pedro. *Pobreza política*. São Paulo: Autores associados, 1993.

DOURADO, Luiz Fernando. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da escola: atuais tendências , novos desafios*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 78.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é realidade*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi. *Fracasso escolar e cidadania: o entrelaçamento da escola e da cidade que temos com a escola e a cidade que queremos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira et al. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando mesmo? Aportes teórico-conceituais para delimitação de termos. In: CAMARGO, Ieda de. *Gestão e políticas da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p 13 - 23.

ESQUISIANI, Rosimar Serena Siqueira. *O público e o privado em educação: o caso Anísio Teixeira e a igreja católica no Rio Grande do Sul*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2001.

FABRIS, Neivo. *Síntese histórica de Getúlio Varga*, 2001.

FAMURS. Disponível em: <<http://www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/municipio/historia.asp>>. Acesso em 06 out. 2007.

FLEURY, Sonia. As políticas públicas municipais. In: *Proposta para uma gestão pública municipal efetiva*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 93.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educar é impregnar de sentido a vida*. Professor, Brasília, n. 2, p.21, nov./2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2007.

GETÚLIO VARGAS. Secretaria Municipal de Educação *Boletim estatístico mensal*. 1985 a 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Ata n° 03/93, 1993*.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto político pedagógico: Revelação da Identidade do Ensino Municipal de Getúlio Vargas*. Passo Fundo: Berthier, 1996, v 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto político pedagógico: Revelação da Identidade do Ensino Municipal de Getúlio Vargas*. Passo Fundo: Berthier, 1996, v 2.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas, s/d. Lei n° de 01/09/98.

\_\_\_\_\_. Calendário de eventos do município de Getúlio Vargas. 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Boletim estatístico mensal*. 2000 a 2006.

\_\_\_\_\_. Lei Municipal de Getúlio Vargas, n° 2892 de 10/07/2000.

\_\_\_\_\_. Plano de Ação da SMEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Ensino de Getúlio Vargas. *Referencial Histórico Pedagógico e Plano de Ação da SMECD e RME*. 2002. (Digitado).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Ensino de Getúlio Vargas. *Relatório das Atividades desenvolvidas no ano de 2002. vol. II – Setor Pedagógico SMECD*, 2002.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 3.549 de 30 de agosto de 2005*. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

\_\_\_\_\_. *Leis Orgânicas Municipais*.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIOLO, Jaime. *Lança & grafite* (a instrução do Rio Grande do Sul: da primeira escola ao final do império). Passo Fundo: UPF, 1994.

GIUBILEI, Sonia. *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. São Paulo: Loyola, 2007.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2002*. Manaus: Objetiva, 2002. CD-ROM

INSPETOR ESCOLAR. Disponível em:

<[http://extra.globo.com/economia/vidaGanha/post.asp?t=sai\\_resultado\\_do\\_concurso\\_para\\_inspetor\\_escolar&cod\\_Post=88807&a=176](http://extra.globo.com/economia/vidaGanha/post.asp?t=sai_resultado_do_concurso_para_inspetor_escolar&cod_Post=88807&a=176)> . Acesso em: 04 fev. 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1996.

KARNAL, Oscar da Costa. *Subsídios para a história do município de Erechim*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1926.

LEMME, Paschoal. A organização escolar. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 23.

LEVINSKI, Eliara. *A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas –RS*. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

- LONGHI, Solange Maria. *A face comunitária da universidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- LUCE, Maria Beatriz. In: Morosini, Marília Costa et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. *Gestão democrática escolar*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.
- LÜCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2006 a. v. III.
- \_\_\_\_\_. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006 b. v. II
- \_\_\_\_\_. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006 c. v. I
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAESTRI, Mário. *Os senhores da Serra: a colonização italiana*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- MARCON, Telmo. *História e cultura kaingáng no Sul do Brasil*. Passo Fundo: UPF, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Ementa da disciplina política educacional, 2007* (digitado).
- MEIRELLES, Hely L. *Direito municipal brasileiro*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MOROSINI, Marília Costa. *Enciclopédia da pedagogia universitária*. Porto Alegre: Fapergs/RIES, 2003.
- MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir. *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *A gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Alguns fundamentos e uma proposta*. In: RIO GRANDE DO SUL. *Caderno Temático da Constituinte Escolar*. Porto Alegre: SEC, 2000, n 1.
- PASE, Emerson. *Democracia participativa e desenvolvimento: a influência do orçamento participativo no desenvolvimento rural de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

PERGHER, Calinca Jordânia. *Mapeamento da capacidade de financiamento da rede municipal de ensino de Getúlio Vargas – gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo (1993 – 2005)*. Dissertação ( Mestrado em Educação). UFRGS, porto Alegre, 2007.

PUBLICAÇÃO em homenagem ao cinquentenário de Emancipação político-administrativa do Município de Getúlio Vargas – 1934 - 1984.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

QUADROS, Claudemir de. *Brizoletas cobrindo o Rio Grande*. Santa Maria: UFSM, 2003.

RIBEIRO, Wanderley. *Municipalização os Conselhos Municipais de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Lei da Gestão Democrática em Educação, nº 10576/1995.

ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

ROSSATO, Ricardo. *As bases da sociologia*. Santa Maria: Biblos, 2006.

ROSSATO, Ricardo. *Século XXI: Saberes em construção*. Passo Fundo: UPF, 2002.

SABERES E FAZERES EDUCATIVOS. *Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas*. Getúlio Vargas, 2006.

SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Líber Livro, 2005.

SANTA CLARA. *Revista 85 anos de História: Colégio Santa Clara*. Imperial Artes Gráficas: Passo Fundo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. 1999. (digitado).

\_\_\_\_\_. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1978.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STUMPF, Léo; RANZOLIN, Conrado. *Monografia do município de Getúlio Vargas*. Erechim: Livraria e Tipografia Modelo, 1953.

TAGLIARI, Pedro Antonio. *A chegada*. Erechim: Gráfica São Cristóvão, 2004.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. *A democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

TORO, Jose Bernardo. *A construção do público: cidadania, democracia e participação*. Rio de Janeiro: Senac, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mck Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2007.

WOLFF, Gladis Helena. *Trilhos de ferro, trilhas de Barro*. A ferrovia no norte do rio Grande do Sul. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

### **Sítios da internet**

[www.famurs.com.br](http://www.famurs.com.br)

[www.google.com.br](http://www.google.com.br)

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

[www.scielo.br](http://www.scielo.br)

[www.terragaúcha.com.br](http://www.terragaúcha.com.br)

[www.undime.org.br](http://www.undime.org.br)

[www.wikipédia.org](http://www.wikipédia.org)

**ANEXOS**

## **ANEXO A -Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, Luciane Spanhol Bordignon, estou lhe convidando para participar da pesquisa intitulada “Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal: um estudo de caso”, realizada por mim e orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Maria Longhi. O Município é dos entes federados, o que tem melhores condições de concretização do acesso, oferta e da qualidade de ensino se efetivá-las através de políticas públicas duradoras e eficientes. O universo a ser pesquisado é o contexto da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, tendo como recorte temporal o período de 1990 a 2004. A opção por este município se deve ao fato da política pública educacional municipal ser tida como uma política de continuidade que teve origem no final do século passado (1993), embora tenha ocorrido neste período, no município, alternância político-partidária.

A pesquisa, até agora, está se realizando principalmente, através do estudo em fontes documentais (atas, relatórios, banco de dados). Entretanto, a informação que pode ser obtida através de entrevistas com assessoras de educação poderá contribuir melhor com o objetivo de coletar dados sobre a Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas. Dessa forma, estamos convidando-a a participar dessa etapa do estudo, concordando em ser entrevistada.

Os encontros individuais para as entrevistas serão coordenados por mim, com duração de aproximadamente uma hora, onde serão levantadas questões referentes à temática da pesquisa nas quais os participantes terão oportunidade de expressar livremente suas opiniões. Informo-lhe que tais encontros serão gravados, mas seus arquivos de áudio serão deletados logo após serem transcritos, garantindo seu anonimato e privacidade, ou seja, sua identidade será mantida em sigilo.

Os dados obtidos serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, embasando a produção de conhecimento científico. A divulgação dos resultados poderá ser efetivada através da apresentação dos resultados finais da pesquisa à banca avaliadora da dissertação, em eventos científicos e através de artigos ou livro, garantindo sempre o anonimato de sua identidade.

Sempre que necessário poderá solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante a entrevista. Há, ainda, a possibilidade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, se assim o desejar, sem quaisquer represálias ou penalização.

Pode entrar em contato comigo pelo telefone (54) 3341-3347 ou pelo endereço eletrônico luciane@itake.net.br, ou ainda contatar a Universidade de Passo Fundo, Programa de Mestrado em Educação; prof<sup>a</sup> Solange Maria Longhi, em caso de dúvidas e informações referentes à pesquisa.

Assim, se estiver de acordo, solicito o seu consentimento, preenchendo os dados a seguir:

Estou de acordo em participar do estudo:

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Responsável pela pesquisa

Luciane Spanhol Bordignon

Rua Afonso Tochetto, 210, bairro Champagnat, Getúlio Vargas - RS.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO B -MODELO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ASSESSORAS**

Agradeço por participar da pesquisa intitulada “Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal: um estudo de caso”, realizada por mim, Luciane Spanhol Bordignon e orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Maria Longhi.

O universo a ser pesquisado é o contexto da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, tendo como recorte temporal o período de 1990 a 2004. A opção por este município se deve ao fato de a política pública educacional municipal ser tida como uma política de continuidade, que teve origem no final do século passado (1993), embora tenha ocorrido neste período no município, alternância político-partidária. Os objetivos desta pesquisa são:

- compreender como se construiu a Política Pública Educacional da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas;
- identificar as razões que permitiram a sobrevivência desta política, através de diferentes governos.
- analisar a evolução, as mudanças, permanência, efeitos, atuação de lideranças locais e entidades ou instituições presentes na rede.

As questões semi-estruturadas que farão parte da entrevista são as seguintes:

- 1- Na sua visão, quais os pontos mais destacados da política educacional da rede municipal de GV nos últimos anos? Desde quando estes pontos se evidenciam?
- 2 - Na sua percepção, tem havido continuidade da defesa desses pontos nas políticas adotadas pelo Município nos últimos anos?
- 3- O que você atribui à continuidade da proposta?
- 4- Quais os entraves e conflitos sentidos no processo da rede municipal de Getúlio Vargas?
- 5- Quem definia as ações na SMEC durante o (s) períodos em que esteve na assessoria da SMEC?
- 6- Qual era o papel da SMEC?
- 7- Como o município era visto pela SMEC?
- 8- Qual o papel das universidades no processo da rede municipal de Getúlio Vargas?
- 9- Como se processavam as relações de poder nesse processo?
- 10- Enfrentou dificuldades em seu trabalho? De quais lembra mais?

11- Qual o papel da assessoria nesse processo?

12- Quais os efeitos desse processo?

13- Gostaria de relatar algo mais: suas expectativas, preocupações, angústias...

### **ANEXO C -Termo de consentimento livre e esclarecido – Secretários de Educação**

Eu, Luciane Spanhol Bordignon, estou lhe convidando a participar da pesquisa intitulada “Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal: um estudo de caso”, realizada por mim, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Maria Longhi. O município é dos entes federados, o que tem melhores condições de concretização do acesso, oferta e da qualidade de ensino se efetivá-las, através de políticas públicas duradoras e eficientes. O universo a ser pesquisado é o contexto da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, tendo como recorte temporal o período de 1990 a 2004. A opção por este município se deve ao fato da Política Pública Educacional Municipal ser tida como uma política de continuidade que teve origem no final do século passado (1993), embora tenha ocorrido neste período, no município, alternância político-partidária.

A pesquisa, até agora, está sendo principalmente, através do estudo em fontes documentais (atas, relatórios, banco de dados). Entretanto, a informação que pode ser obtida através de entrevistas com Secretários de Educação, poderá contribuir melhor com o objetivo de coletar dados sobre a Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas. Dessa forma estamos convidando-a(o), como autoridade que já exerceu este importante cargo, a participar dessa etapa do estudo, concordando em ser entrevistada(o).

Os encontros individuais para as entrevistas serão coordenados por mim, com duração de aproximadamente uma hora, onde serão levantadas questões referentes à temática da pesquisa nas quais os participantes terão oportunidade de expressar livremente suas opiniões. Informo-lhe que tais encontros serão gravados, mas seus arquivos de áudio serão deletados logo após serem transcritos, garantindo seu anonimato e privacidade, ou seja, sua identidade será mantida em sigilo.

Os dados obtidos serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, embasando a produção de conhecimento científico. A divulgação dos resultados poderá ser efetivada através da apresentação dos resultados finais da pesquisa à banca avaliadora da Dissertação, eventos científicos e através de artigos ou livro, garantindo sempre o anonimato de sua identidade.

Sempre que necessário poderá solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante a entrevista. Há, ainda, a possibilidade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, se assim o desejar, sem quaisquer represálias ou penalização.

Pode entrar em contato comigo pelo telefone (54) 3341-3347 ou pelo endereço eletrônico luciane@itake.net.br, ou ainda contatar a Universidade de Passo Fundo, programa de Mestrado em Educação: prof<sup>a</sup> Solange Maria Longhi, em caso de dúvidas e informações referentes à pesquisa.

Assim, se estiver de acordo solicito o seu consentimento, preencha os dados a seguir:

Estou de acordo em participar do estudo:

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Responsável pela pesquisa

Luciane Spanhol Bordignon

Rua Afonso Tochetto, 210, bairro Champagnat, Getúlio Vargas - RS.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO D -MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO**

Agradeço por participar da pesquisa intitulada “Permanência, continuidade e ressignificação na política pública educacional municipal: um estudo de caso”, realizada por mim, Luciane Spanhol Bordignon, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Maria Longhi.

O universo a ser pesquisado é o contexto da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, tendo como recorte temporal o período de 1990 a 2004. A opção por este município se deve ao fato da Política Pública Educacional Municipal ser tida como uma política de continuidade que teve origem no final do século passado (1993), embora tenha ocorrido neste período, no município, alternância político-partidária. Os objetivos desta pesquisa são:

- Compreender como se construiu a Política Pública Educacional da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas;
- Identificar as razões que permitiram a sobrevivência desta política, através de diferentes governos.
- Analisar a evolução, as mudanças, permanência, efeitos, atuação de lideranças locais e entidades ou instituições presentes na Rede.

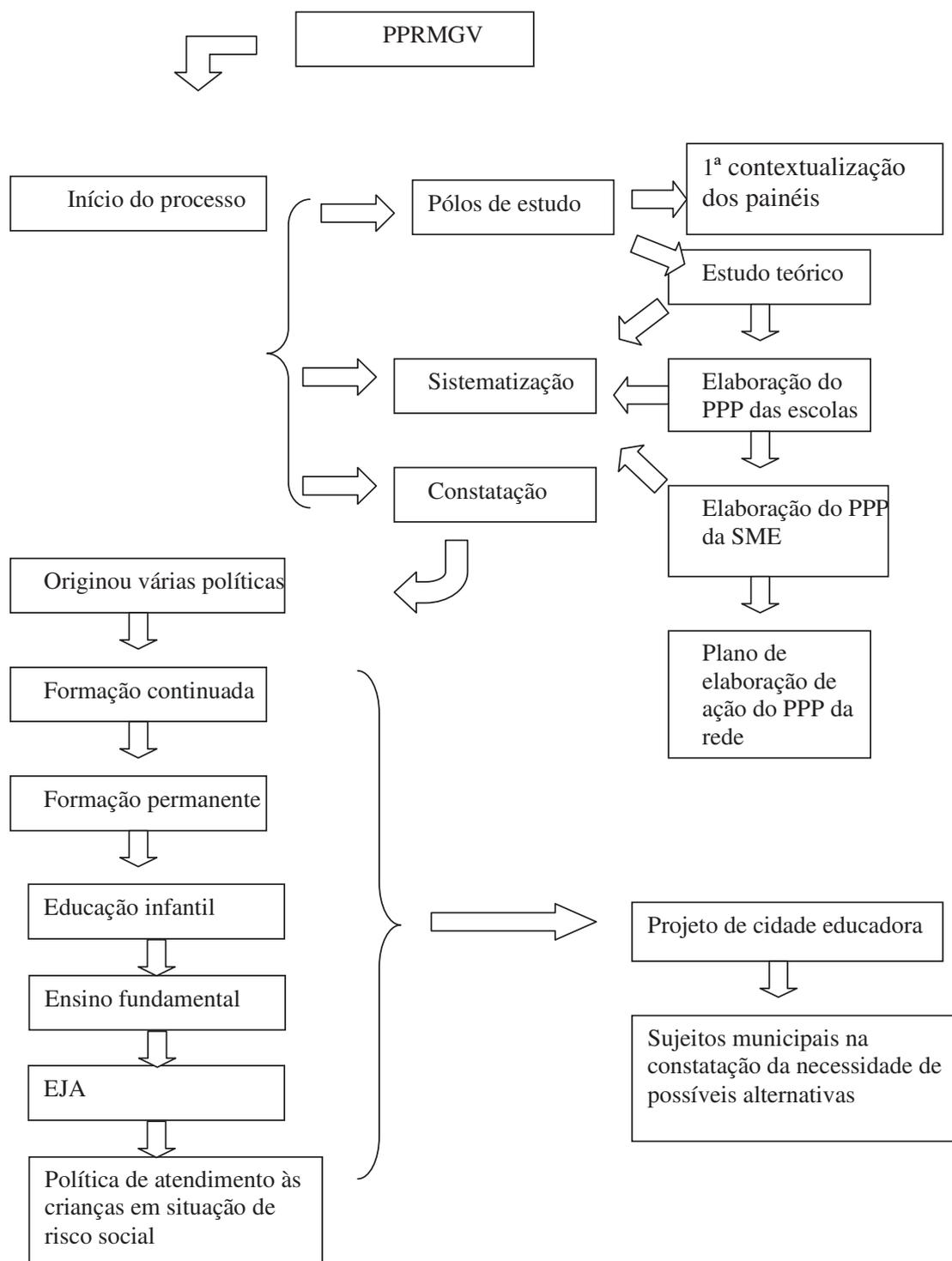
As questões semi-estruturadas que farão parte da entrevista são as seguintes:

- Como encontrou a educação no município quando assumiu? Quais os principais desafios? O que esperava encontrar?
- O que motivou para a construção e/ou continuidade de uma proposta nova?
- Quem decidia as ações e prioridades na secretaria? Quem mais? E fora da Rede mais alguém?
- Como era a participação da comunidade escolar (gestores, pais, alunos, funcionários, moradores do bairro)?
- Que políticas foram adotadas em sua gestão (de formação de professores, do Projeto Político Pedagógico, do material didático, dos pólos de estudo, ...), e como percebeu na época, enquanto secretária (o), os efeitos destas políticas ? Estes efeitos foram percebidos? Por quem? Como os percebe hoje?
- O que movia as decisões do município?

- Por que elas foram definidas assim?
- Que visão a SMEC tinha do município?
- Gostaria de relatar algo mais? Suas preocupações? Expectativas?

**ANEXO E – Coleta de dados**

Para melhor entendimento da pesquisa, utilizou-se o mapa conceitual mostrando todas as etapas da mesma. Segundo Anastasiou o mapa conceitual “consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo”.



As fotografias abaixo foram tiradas *in loco*<sup>154</sup> e retratam as escolas que compõem a RMEGV. Por não ter autorização para fotografar pessoas, elas não aparecem, mas, como já mencionado anteriormente, as escolas estavam em funcionamento.

Apresentam-se as seis escolas que compõem a RMEGV: EMEF Duque de Caxias, EMEF Cônego S. Olejnik, EMEF 15 de Novembro, EMEF. Antonio Zambrinski, EMEI Cônego S. Olejnik – antiga Creche Municipal<sup>155</sup> e EMEF Pedro Herrerias.

**Figura 5 – Fotos da EMEF Duque de Caxias – escola rural**



Frente da Escola



Sala de Aula



Computador para uso do alunos



Cozinha e refeitório

<sup>154</sup> Ocorreu a visita a todas as escolas da RMEGV, inclusive na escola rural, distante 20 km da sede do município.

<sup>155</sup> O cônego Olejnik foi uma liderança expressiva em Getúlio Vargas. Duas escolas urbanas receberam seu nome: uma de ensino fundamental incompleto e outra de educação infantil.

**Figura 6 - Fotos da EMEF Cônego Stanislau Olejnik**



Vista do corredor da escola



Refeitório



Quadra de esportes



Sala do Espaço de Apoio Pedagógico

**Figura 7 - Fotos da EMEF 15 de Novembro**



Parquinho

Entrada da Escola



Sala de brinquedos

Sala de aula

**Figura 8 - Fotos da EMEF Antonio Zambrinski**



Computadores para uso do aluno

Quadra esportiva coberta



Cozinha e refeitório

Sala de aula

**Figura 9 - Fotos da EMEF Cônego Stanislau Olejnik – antiga Creche Municipal**



Entrada da escola



Espaço de recreação



Parquinho



Refeitório

**Figura 10 - Fotos da EMEF Pedro Herrerias**



Pátio da escola



Computadores para uso dos alunos



Biblioteca



Pátio da escola

Quadro 3 - Contextualização dos bairros de Getúlio Vargas, o início da comunidade, a comunidade em 1993, entidades e ações desta comunidade

Bairros de Getúlio Vargas	Escolas da RMGV no bairro	Início da comunidade	A comunidade em 1993	Entidades e ações
<b>Navegantes</b>	<b>Escola D</b>	Seu nome se deve às proximidades do rio Abatúna, que tem sido o causador de muitas enchentes. A comunidade foi constituída por famílias provenientes do êxodo rural, insucessos no trabalho em outros municípios e poucos descendentes dos antigos moradores. Os problemas do bairro estavam ligados a saneamento básico, iluminação, água encanada, conservação e construção de ruas.	Nos finais de semana quando o salão era fechado, algumas pessoas agiam com violência e até mesmo havia casos de embriaguez. Foi difícil também de organizar o grupo de jovens.	O salão passou a ser o ponto de referência do bairro, onde são realizadas todas as atividades que envolvem as pessoas da comunidade, sejam festivas ou religiosas.
<b>Consolidadora</b>	<b>Escola A</b>	Neste local havia potreiro, criavam-se vacas, vendia-se o leite, também havia árvores frutíferas e cultivavam-se alguns produtos de subsistência. As pessoas da comunidade reuniam-se nas residências, dos senhores que tinham televisão para assistirem à programação.	Vivem aproximadamente 400 famílias, cujo número de pessoas varia de um a sete pessoas. Nas famílias predominam a origem italiana, polonesa, alemã, brasileira e russa. Há dificuldades como falta de iluminação, calçamento e saneamento básico. Outra preocupação é o acúmulo de lixo. O recolhimento é feito três vezes por semana, porém é insuficiente.	No ano de 1994, foi criada a Associação de Moradores do bairro Nossa Senhora Consoladora, que surgiu com o objetivo de atender aos associados, procurando ajudar na resolução de problemas que beneficie a todos. As pessoas de mais idade participam dos encontros da terceira idade, que é coordenado pela primeira dama do município de Getúlio Vargas.
<b>Monte Claro</b>	<b>Escola C</b>	Este bairro surgiu na década de 80 pela necessidade de moradia para a população carente do município. Estas casas foram habitadas por 222 famílias, cada uma constituída de um cômodo e um banheiro.No ano seguinte, os moradores após terem pago 11 prestações, fizeram um abaixo-assinado destinado ao prefeito municipal, onde alegaram falta de condições financeiras para quitar com o restante da dívida,	Um dos grandes problemas enfrentados é a falta de higiene pessoal, da habitação e dos alimentos que consomem, gerando surtos de piolho, baratas, vermes, bicho de pé, desnutrição, anemias, gripes, febres, infecções, bronquites, etc. São constatados casos sérios de doenças mentais, físicas e psicológicas, bem como o uso de drogas (álcool, fumo, maconha, etc.), ocasionando, muitas vezes, a violência e a marginalidade. Há também muitos casos de gravidez na adolescência e prostituição. Os moradores	O cônego Stanislaw Olejnik rezava as missas na capela São Pelegrino e distribuía leite, óleo de soja e pão aos moradores carentes (com verba em dinheiro recebida da Polônia). Apelidou a vila Moll de vila da Costaneira, porque as casas eram em sua maioria ranchos feitos de costaneiras. A partir daí, o cônego e o prefeito da época lutaram para que fosse construída a atual capela São

	<p>usufruem do atendimento no Posto de Saúde do bairro Navegantes devido a condição social e econômica em que vivem. Também as agentes de saúde realizam um trabalho de orientação e prevenção junto às famílias. As origens étnicas dos moradores do bairro são: alemã, italiana, polonesa, indígena e, com maior predominância, a africana. A religiosidade é um ponto forte da comunidade, e por esse motivo são várias as religiões e Igrejas existentes. Com vistas a apoiar as famílias do bairro Monte Claro e objetivando amenizar alguns problemas da comunidade, existem as entidades que atendem as crianças, dentre as quais destacamos: Ação Social Getulienne Nossa Senhora da Salette ( Lar da Menina ), o Centro Integrado Renascer (CIR), o PET e a AABB Comunidade.</p>	<p>porque a maioria dos habitantes era formada por desempregados, biscateiros, domésticas, agricultores arrendatários. Com isso, o pagamento das prestações foi suspenso por ordem judicial.</p>	<p>Maximiliano Maria Colbe, protetor da matemática, padre polonês que se dispôs a morrer. O cônego achava que as crianças deveriam estudar na comunidade onde moravam e que deveria existir uma escola no bairro. Com a iniciativa dele e a colaboração de toda a comunidade getulienne – principalmente dos moradores do bairro Monte Claro -, houve a construção que hoje existe. Este padre, falecido em 19 de abril de 1987, dedicou-se por, aproximadamente, seis anos à comunidade do bairro Monte Claro, fazendo um belo trabalho, distribuindo pão para as crianças e pregando a palavra de Deus. As pessoas do bairro lembram com carinho de sua pessoa e afirmam que, quando o padre ainda estava vivo, os moradores participavam mais das missas, eram mais entusiasmados, colaboravam mais nos cultos, na catequese, etc. Devido ao carinho e ajuda que dedicava às pessoas, o cônego Stanislaw Olejnik, exercia grande influência junto a elas.</p>
<p><b>Champagnat</b></p>	<p>O bairro encontra-se num dos pontos mais altos da cidade e suas ruas possuem um bom aspecto, com uma parte possui calçamento e outra cascalhada; e num dos lados do bairro passa o asfalto com destino ao município de Estação. No bairro existem também chácaras, onde é cultivada a terra com soja, milho, arroz, trigo e também criação de gado e suínos, também possui algumas criações de peixes em açudes.</p>	<p>A atual comunidade do bairro Champagnat iniciou aproximadamente em 1913 com a chegada dos primeiros colonizadores italianos, alemães e negros. A intenção era de iniciar a cidade no alto, porém a falta de água fez com que muitos migrassem para as proximidades do rio Abaúna. Os primeiros moradores reuniam-se</p>	<p>Um ponto relevante do bairro: Centro Comunitário Marcelino Champagnat.</p>
<p><b>Escola B</b></p>			

		<p>embaixo de pé deerva para jogar cartas, truco e contar causos. Este era o local segundo irmão marista Taciano, que também servia à catequização.</p>	
<p><b>Comunidade do Km 20</b></p>	<p><b>Escola E</b></p>	<p>A comunidade do Km 20 teve início no ano de 1926 e o nome deve-se a distância deste lugar até o município de Getúlio Vargas. Naquele tempo existiam muitas dificuldades, as estradas eram construídas pelos próprios moradores usando foices, enxadas e machados. Os produtos cultivados eram transportados de carroça até a cidade de Getúlio Vargas.</p> <p>O trabalho da agricultura era braçal, usavam o arado de boi; ninguém usava defensivos agrícolas nem adubos pois a terra produzia bem. Para o preparo da roça usavam-se apenas foices e machados. Muito mato foi derrubado.</p>	<p>A agricultura é mecanizada, várias famílias que não conseguiram comprar máquinas venderam suas terras e foram embora para cidade ou junto dos filhos que se instalaram na cidade para estudar e trabalhar fugindo do trabalho braçal.</p> <p>As estadas estão muito ruins e no tempo da safra se perde muito produto.</p> <p>Muitas famílias se preocupam com as reivindicações dos indígenas por medições de terras pois há um grande medo de perder o que conseguiram com tanto custo.</p> <p>Os produtos cultivados são comercializados nas cooperativas da Cotrigo e Cotrel. A maioria levava na Cotrel, mas depois das denúncias de fraudes e do fechamento temporário, muitos não entregam mais seus produtos ali.</p>
			<p>Na localidade há uma escola que atende até a 4ª série com classe multisseriada, onde uma professora atende os alunos de 1ª a 4ª séries, trabalhando em cima de núcleos temáticos, sendo possível, assim, envolver todas as séries em torno de um tema. O trabalho de escrituração e secretaria também é feito pela professora, assim como a merenda, limpeza e organização. As crianças ajudam na limpeza diária do prédio e pátio; as mães colaboram fazendo limpeza mensalmente. É uma escola de alvenaria. Há um pátio espaçoso, água encanada e luz elétrica. As crianças que frequentam a escola são do Km 20, Km 16 e Km 22 (pertence a Áurea).</p>

Fonte: Dados obtidos na proposta político-pedagógica das escolas da rede municipal de Getúlio Vargas.

Quadro4 – Panorama dos presidentes da República, governadores do estado do Rio Grande do Sul, Prefeitos do município de Getúlio Vargas, respectivas secretárias de Educação e assessoras no período de 1990 a 2004

Período	Presidente da República e partido político	Período	Governador do estado e partido político	Período	Prefeito municipal e partido político	Secretária de Educação	assessoras
Até 15 de março de 1990	José Sarney – PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro)	15.03.1987 a 02.04.1990	Pedro Jorge Simon – PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro)	01/01/1989 a 31/12/1992	Milton Enio Serafini – PDS (Partido Democrático Social)	jan 1989 a fev 1990 – Ana Negretto fev 1990 a dez 1992 - Marisabel Mello Flores	Eliara Zavieruka Levinski
1990 a 29 de dezembro de 1992	Fernando Collor de Melo – PRN (Partido da Reconstrução Nacional)	02.04.1990 a 15.03.1991	Sinval Sebastião Duarte Guazzelli – PDS (Partido Democrático Social)	01/01/1993 a 31/12/1996	Aldino Beledelli – PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro)	jan 1993 a dez 1996 – Cleonice Terezinha Petrolli Forlin	Eliara Zavieruka Levinski
29 de dezembro de 1992 a 1º de janeiro de 1995	Itamar Franco - PRN (Partido da Reconstrução Nacional)	15.03.1991 a 01.01.1995	Alceu de Deus Collares – PDT (Partido Democrático Trabalhista)	01/01/1997 a 31/12/2000	Darcy José Peruzzolo – PPB (Partido Progressista Brasileiro)	jan 1997 a 30/09/99 – Iones Marta Romanowski 01/10/99 a 31/12/2000 - Noeli Pereira Kunert	Jan de 1997 a fevereiro de 1998 - Eliara Zavieruka Levinski Março de 1998 a dezembro de 2000- Mara Piloto

1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003	Fernando Henrique Cardoso – PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira)	01.01.1995 a 01.01.1999	Antônio Brito Filho – PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro)	01/01/2001 a 31/12/2004	Dino Giarretta – PT (Partido dos Trabalhadores)	jan 2001 a abril 2004 - Jairo Ademar Gallina maio 2004 a out 2004 - Calinca Jordania Pergher	Eliara Zavieruka Levinski
1º de janeiro de 2003	Luis Inácio Lula da Silva – PT (Partido dos Trabalhadores)	01.01.1999 a 01.01.2003	Olívio Dutra – PT (Partido dos Trabalhadores)				
		01.01.2003 a 01.01.2007	Germano Rigotto – PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro)				

Fonte: Dados elaborados a partir dos presidentes, governadores e prefeitos

Tabela 7 - Alunos matriculados na 1ª série na rede municipal de Getúlio Vargas, no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos

1ª série	matrícula real	aprovados	reprovados	percentagem de reprovação	evadidos*
1980	509	320	189	37%	-
1981	438	279	159	36%	-
1982	467	295	172	37%	-
1983	443	263	180	41%	-
1984	408	256	152	37%	35
1985	398	256	142	36%	19
1986	416	259	157	38%	34
1987	392	242	150	38%	37
1988	385	262	123	32%	33
1989	341	196	108	32%	21

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

\*Apenas em 1984 iniciou-se a contabilização dos alunos evadidos pela SMECD.

Tabela 8 - Alunos matriculados na 2ª série na rede municipal de Getúlio Vargas, no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos

2ª série	matrícula real	aprovados	reprovados	percentagem de reprovação	evadidos*
1980	304	243	61	20%	-
1981	341	294	47	14%	-
1982	341	290	51	15%	-
1983	293	257	36	12%	-
1984	290	238	52	18%	13
1985	291	246	45	15%	11
1986	288	218	70	24%	10
1987	318	256	62	19%	22
1988	316	264	52	16%	11
1989	249	183	43	17%	12

Fonte: Tabela organizada com base nos dados Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

\* Apenas em 1984 iniciou-se a contabilização dos alunos evadidos pela SMECD.

Tabela 9 - Alunos matriculados na 3ª série na rede municipal de Getúlio Vargas no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos

3ª série	matrícula real	aprovados	reprovados	percentagem de reprovação	evadidos*
1980	264	222	42	16%	-
1981	245	200	45	18%	-
1982	342	295	47	14%	-
1983	295	246	49	17%	-
1984	294	254	40	14%	08
1985	275	244	31	11%	10
1986	254	220	34	13%	17
1987	247	218	29	12%	11
1988	280	234	46	16%	20
1989	240	172	40	17%	14

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

\* Apenas em 1984 iniciou-se a contabilização dos alunos evadidos pela SMECD.

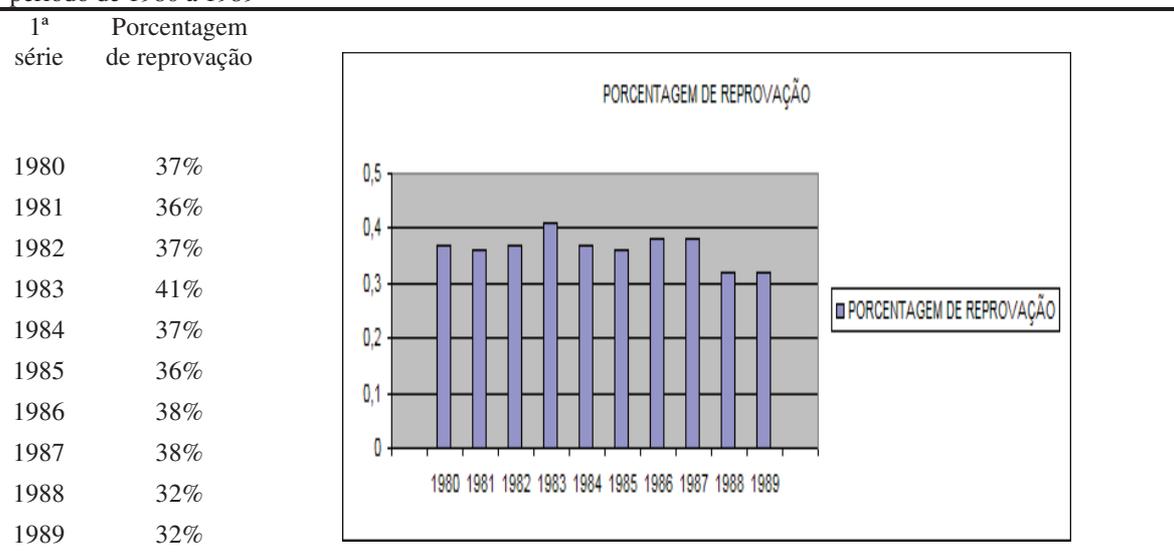
Tabela 10 - Alunos matriculados na 4ª série na rede municipal de Getúlio Vargas no período de 1980 a 1989, número de alunos aprovados, número de alunos reprovados, percentual de reprovados e evadidos

4ª série	matrícula real	aprovados	reprovados	percentagem de reprovação	evadidos*
1980	286	231	55	20%	-
1981	260	223	37	14,5%	-
1982	251	209	42	17%	-
1983	283	222	61	22%	-
1984	275	233	42	15%	14
1985	266	234	32	12%	13
1986	246	199	47	19%	14
1987	255	194	61	24%	20
1988	256	202	54	21%	08
1989	201	141	41	20%	12

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

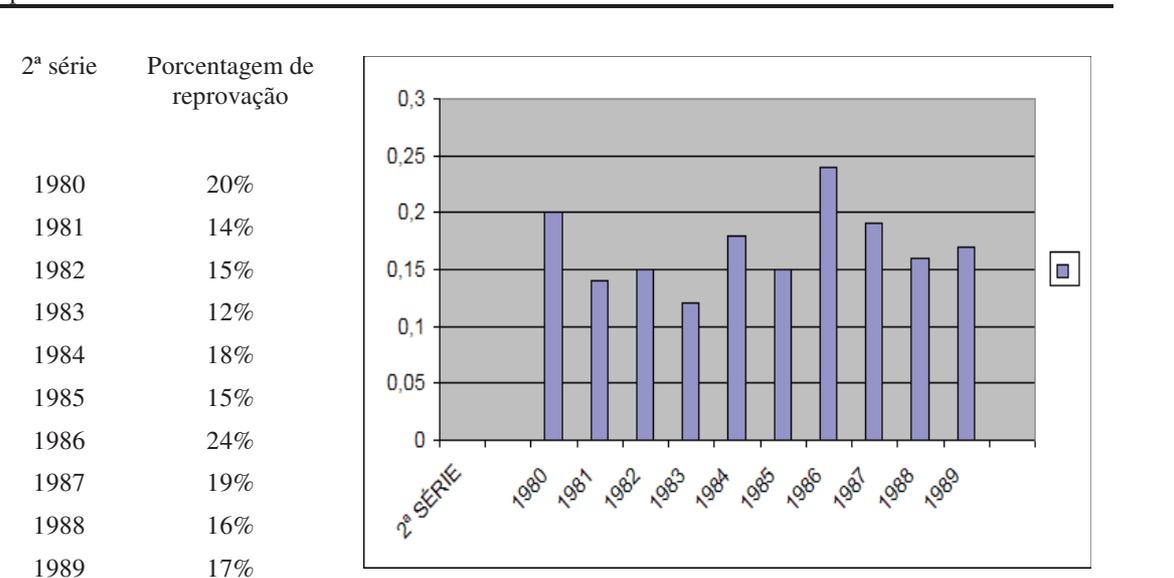
\* Apenas em 1984 iniciou-se a contabilização dos alunos evadidos pela SMECD.

Tabela 11– Porcentagem de reprovação na 1ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1980 a 1989



Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

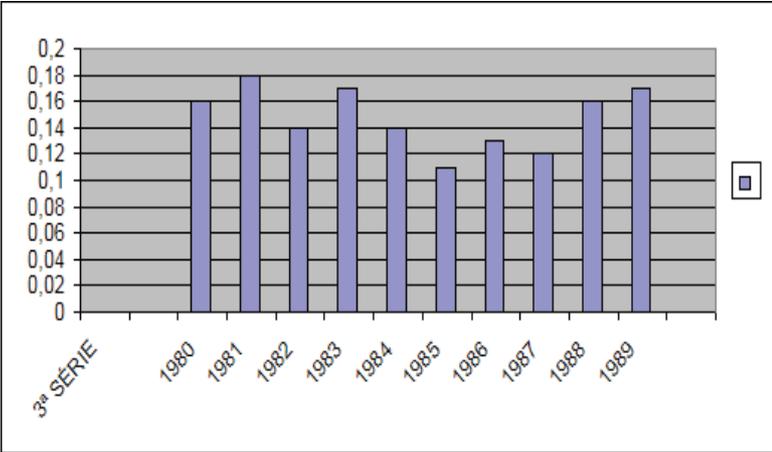
Tabela 12 – Porcentagem de reprovação na 2ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1980 a 1989



Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

Tabela 13– Porcentagem de reprovação na 3ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1980 a 1989

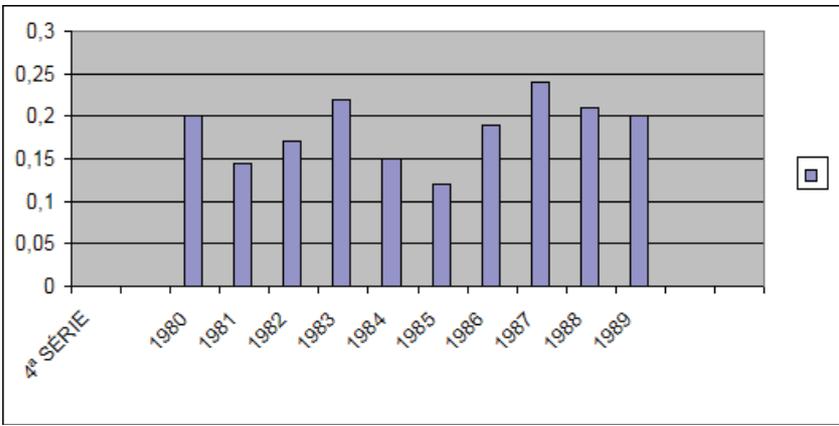
3ª série	Porcentagem de reprovação
1980	16%
1981	18%
1982	14%
1983	17%
1984	14%
1985	11%
1986	13%
1987	12%
1988	16%
1989	17%



Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

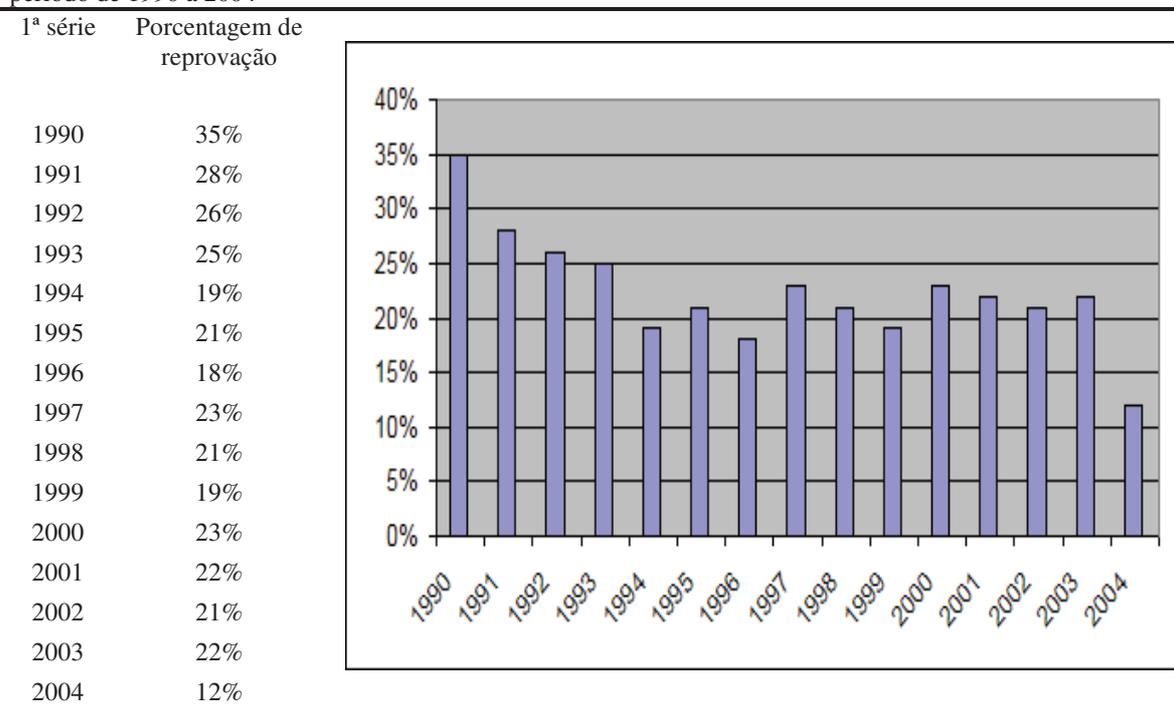
Tabela 14 – Porcentagem de reprovação na 4ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas - RS, no período de 1980 a 1989

4ª série	Porcentagem de reprovação
1980	20%
1981	14,50%
1982	17%
1983	22%
1984	15%
1985	12%
1986	19%
1987	24%
1988	21%
1989	20%



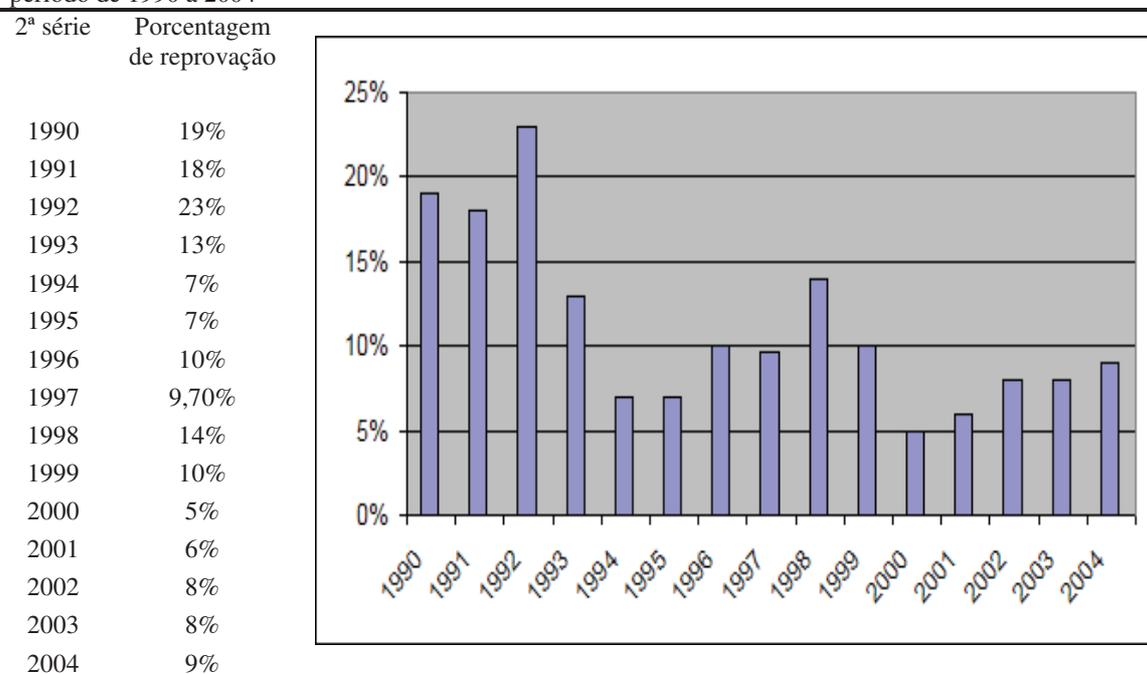
Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

Tabela 15 – Porcentagem de reprovação na 1ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004



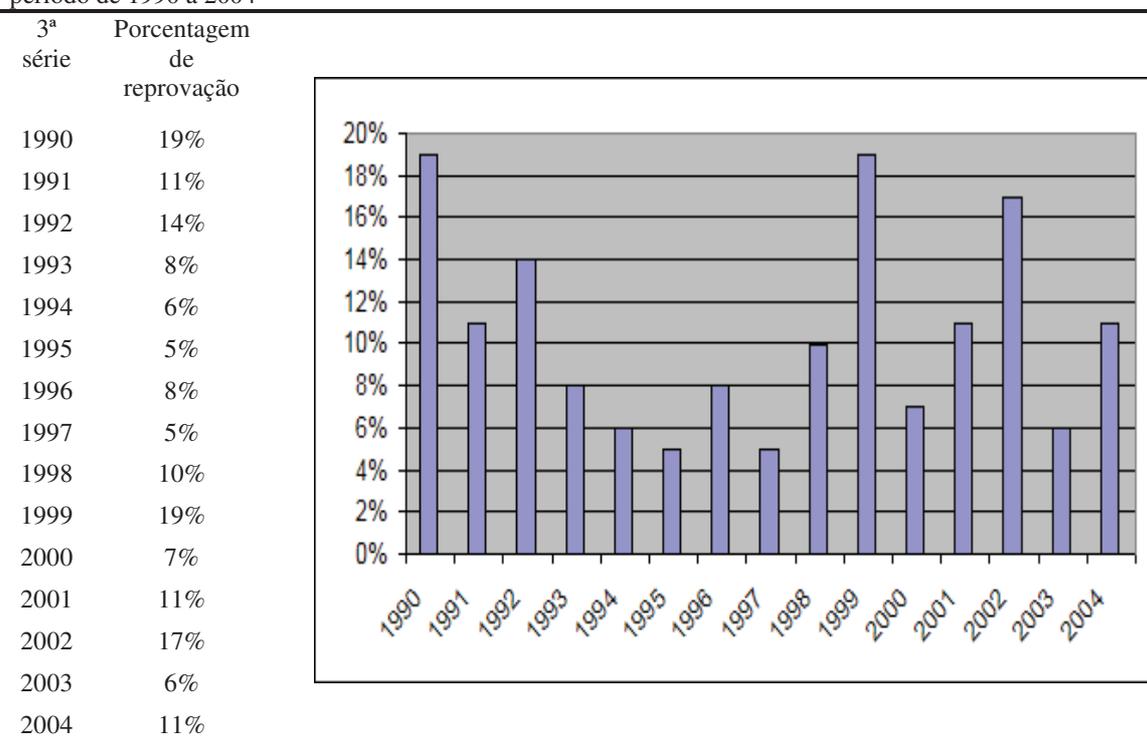
Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

Tabela 16 – Porcentagem de reprovação na 2ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004



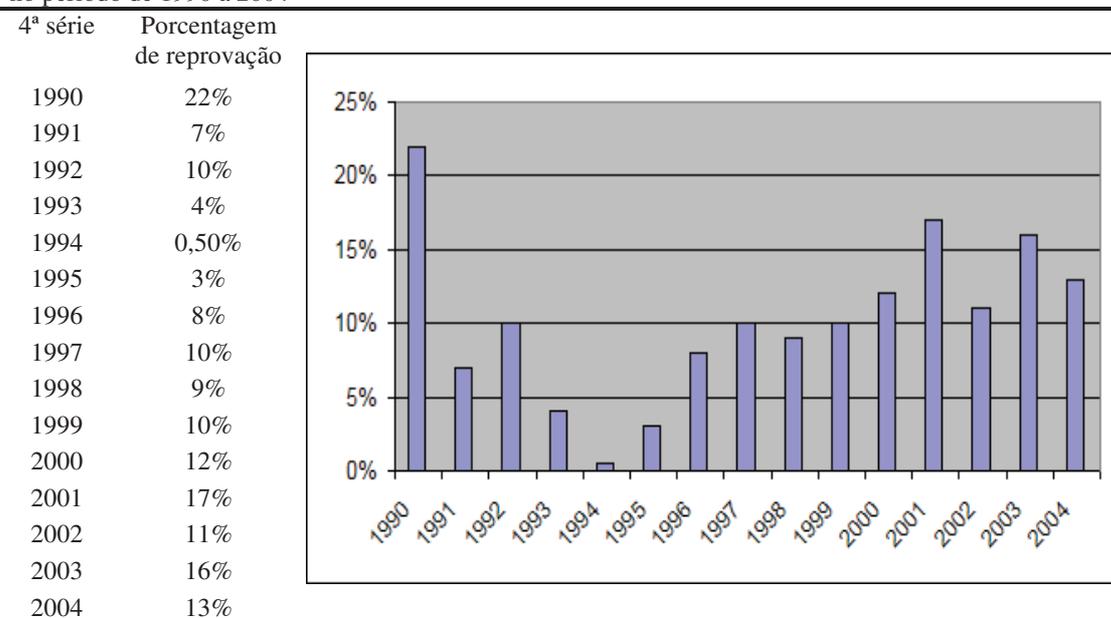
Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

Tabela 17 – Porcentagem de reprovação na 3ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004



Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

Tabela 18 – Porcentagem de reprovação na 4ª série da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004



Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas - RS

Tabela 19 – Porcentagem de reprovação na 5ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004

5ª série	Porcentagem de reprovação
1995	24%
1996	20%
1997	15,90%
1998	11%
1999	17%
2000	20%
2001	16%
2002	13%
2003	24%
2004	13%

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 20 – Porcentagem de reprovação na 6ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004

6ª série*	Porcentagem de reprovação
1999	10%
2000	9%
2001	17%
2002	8%
2003	4%
2004	11%

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

\* A Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, em 1999 iniciava a 6ª série

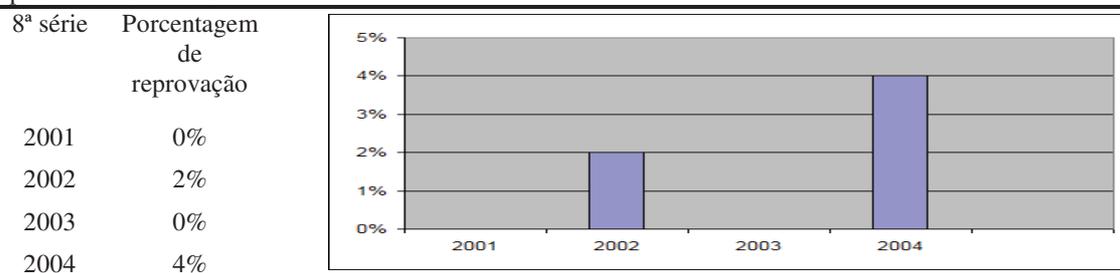
Tabela 21– Porcentagem de reprovação na 7ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004

7ª série*	Porcentagem de reprovação
2000	0%
2001	15%
2002	13%
2003	3%
2004	9%

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

\* A rede municipal de educação de Getúlio Vargas, em 2000 iniciava a 7ª série

Tabela 22 – Porcentagem de reprovação na 8ª série da rede municipal de educação de Getúlio Vargas -RS, no período de 1990 a 2004



Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

\* A rede municipal de educação de Getúlio Vargas, em 2001 iniciava a 8ª série

Tabela 23 - Matrícula dos alunos de 1ª série a 8ª série, no período de 1994 a 2004, na Escola “A” da Rede Municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).

Ano/série	Matriculados - RMGV	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Evadidos
1994 - 1ª série	44	40	4	10	0
1995- 2ª série	30	30	0	3	1
1996- 3ª série	26	26	0	2	0
1997 - 4ª série	24	24	0	0	0
1998 - 5ª série	24	23	1	0	0
1999 - 6ª série	23	21	2	0	0
2000 - 7ª série	21	21	0	0	0
2001 - 8ª série	21	21	0	0	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas

Tabela 24 - Alunos concluintes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Completo “A” que ingressaram no ensino médio nas redes estadual e particular, número de aprovados, evadidos, matriculados em turmas de EJA e não matriculados -2004

Ano/série	Concluintes da RMGV*	Rede Estadual*	Rede Particular**	Aprovados	Evadidos	EJA	Não matriculados
2004 - 3º ano	21	11	1	12	6	2	1

Fonte: \*Secretaria Municipal de Getúlio Vargas

\*\* Pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas

Tabela 25 - Alunos da rede municipal de Getúlio Vargas que ingressaram no ensino médio, nas redes estadual e particular em 2007

Ano	Concluintes da RMGV*	Rede Estadual**	Rede Particular**
2007	12	6	0

Cursando o 3º ano do ensino médio

Ano	Concluintes da RMGV *	Rede Estadual **	Rede Particular**
2007	15	7	0

Cursando o 2º ano do ensino médio

Ano	Concluintes da RMGV*	Rede Estadual**	Rede Particular **
2007	14	13	0

Cursando o 1º ano do ensino médio

Fonte: \* Secretaria Municipal de Educação

\*\* Pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas

Tabela 26 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1994 e 2001, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola "B" da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).

Ano	Matriculados RMGV	Transferidos	Reprovados	Evadidos	Aprovação %
1994 – 1ª série	45	6	7	0	82,05
2001 – 8ª série	12	0	0	0	100,00

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 27 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola "B", que concluíram o ensino médio em 2004, na redes estadual e particular

Ano	Alunos da RMGV	E.M. Estado	E.M. Particular	Aprovação %
2004	12	7	1	66,67

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 28 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1995 e 2002, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola "B" da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).

Ano	Matriculados RMGV	Transferidos	Reprovados	Evadidos	Aprovação %
1995 – 1ª série	45	1	11	0	75,00
2002 – 8ª série	11	0	1	0	96,00

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 29 - Alunos procedentes da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, da Escola "B", que concluíram o ensino médio em 2005, nas redes estadual e particular

Ano	Alunos da RMGV	E.M. Estado	E.M. Particular	Aprovação %
2005	11	5	0	45,45

Concluído o ensino médio

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 30 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1996 e 2003, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola "B" da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).

Ano	Matriculados - RMGV	Transferidos	Reprovados	Evadidos	Aprovação %
1996 – 1ª série	43	1	3	0	92,86
2003 – 8ª série	12	0	0	2	100,00

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 31 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola "B", que concluíram o ensino médio em 2004, nas redes estadual e particular

Ano	Alunos da RMGV	E.M. Estado	E.M. Particular	Aprovação %
2006	12	6	0	50,00

Concluído o ensino médio

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 32 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1997 e 2004, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola "B" da Rede Municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).

Ano	Matriculados - RMGV	Transferidos	Reprovados	Evadidos	Aprovação %
1997 - 1ª série	38	1	7	0	81,08
2004 - 8ª série	12	0	1	0	91,67

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 33 - Alunos procedentes da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, da escola "B", que estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio em 2007, nas redes estadual e particular

Ano	RMGV	E.M. Estado	E.M. Particular	Aprovação %
2007	12	7	1	66,67

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 34 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1998 e 2005, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).

Ano	Matriculados - RMGV	Transferidos	Reprovados	Evadidos	Aprovação %
1998 - 1ª série	47	6	6	0	85,37
2005 - 8ª série	16	1	2	0	86,67

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 35- Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola “B”, que estavam cursando o 2º ano do ensino médio em 2007, nas redes estadual e particular

Ano	RMGV	E.M. Estado	E.M. Particular	Aprovação %
2007	16	10	1	68,75

Cursando o 2º ano do ensino médio

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 36 - Matrícula dos alunos de 1ª série e 8ª série, no período de 1999 e 2006, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, número de evadidos e percentual de aprovação na Escola “B” da rede municipal de Getúlio Vargas, no período de oito anos (tempo normal de conclusão do ensino fundamental).

Ano	Matriculados - RMGV	Transferidos	Reprovados	Evadidos	Aprovação %
1999 - 1ª série	35	4	4	0	87,10
2006 – 8ª série	13	1	1	0	91,67

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 37 - Alunos procedentes da rede municipal de educação de Getúlio Vargas, da Escola “B”, que estavam cursando o 1º ano do ensino médio em 2007, nas redes estadual e particular

Ano	RMGV	E.M. Estado	E.M. Particular	Aprovação %
2007	13	7	0	53,85

Cursando o 1º ano do ensino médio

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 38 – Matrícula dos alunos de 1ª série a 4ª série, no período de 1994 e 1997, número de alunos transferidos, número de alunos reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos na Escola “D” da Rede Municipal de Getúlio Vargas -RS

Ano/série	Matriculados - RMGV	Reprovados	Aprovação %	Transferidos	Evadidos
1994 - 1ª série	37	5	86,49	5	0
1995 - 2ª série	27	0	100,00	1	2
1996 - 3ª série	27	0	100,00	1	2
1997 - 4ª série	19	3	84,21	0	0

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 39 – Matrícula dos alunos, número de reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos que saíram da Escola “D” da rede municipal de Getúlio Vargas e ingressaram na rede estadual em Getúlio Vargas – RS

Ano/série	Matriculados - REGV	Reprovados	Aprovação %	Transferidos	Evadidos
1998 - 5ª série	15	7	53,33	0	1
1999 - 6ª série	7	0	100,00	0	0
2000 - 7ª série	7	3	57,14	0	0
2001 - 8ª série	4	0	100,00	1	0

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 40 – Alunos matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental "C" que cursaram até a 5ªsérie, no período de 1994 a 1997, número de alunos reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos

Ano/série	Matriculados - RMGV	Reprovados	Aprovação %	Transferidos	Evadidos
1994 - 1ª série	80	17	78,75	12	6
1995 - 2ª série	45	9	80,00	8	1
1996 - 3ª série	27	7	74,07	3	1
1997 - 4ª série	16	2	87,50	1	0
1998 - 5ª série	13	3	76,92	0	0

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Tabela 41 - Alunos que saíram da Escola Municipal "D" e ingressaram na Rede Estadual em Getúlio Vargas –RS - número de reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos

Ano/série	Matriculados - REGV	Reprovados	Aprovação %	Transferidos	Evadidos
1999 - 6ª série	8	6	25,00	0	0
2000 - 7ª série	2	0	100,00	0	0
2001 - 8ª série	2	0	100,00	0	0

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da pesquisa nas Secretarias das escolas das respectivas redes da cidade de Getúlio Vargas – RS

Tabela 42 - Alunos matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental "E" que cursaram até a 4ªsérie, no período de 1994 a 1997, número de alunos reprovados, percentual de aprovação, número de transferidos e número de evadidos

Ano/série	Matriculados - RMGV	Reprovados	Aprovação %	Transferidos	Evadidos
1994 - 1ª série	7	1	85,71	2	0
1995 - 2ª série	4	0	100,00	0	0
1996 - 3ª série	4	0	100,00	0	0
1997 - 4ª série	4	0	100,00	1	0

Fonte: Tabela organizada com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Getúlio Vargas – RS

Nota: não foram encontrados registros de ingresso dos alunos da escola “E” na rede estadual de Getúlio Vargas – RS

Tabela 43 - Turmas de educação de jovens e adultos na rede municipal / 2007

Totalidade	Alunos provindos da rede municipal de Getúlio Vargas	Alunos provindos de outras redes municipais	Alunos provindos da rede estadual de Getúlio Vargas	Alunos provindos da rede estadual de outros municípios	Total
Três *	1 f** 1 m**	3 f** 1 m**	2 f** 10 m**	1 f** 1 m**	20
Quatro*	0 f** 0 m**	0 f** 1 m**	6 f** 13 m**	1 f** 1 m**	22
Cinco*	1 f** 2 m	5 f** 1 m**	9 f** 7 m**	4 f** 0 m**	29

Fonte: Tabela organizada com base nos dados obtidos na Secretaria de Educação de Getúlio Vargas – RS  
 \* A totalidade três corresponde à 5ª série do ensino fundamental; a totalidade quatro, à 6ª série do ensino fundamental e a totalidade cinco a 7ª série do ensino fundamental. A totalidade seis, que corresponde à 8ª série, não tinha turma em 2007. Ocorreu ampliação em 2008, tendo todas as modalidades.  
 \*\* f significa feminino e m masculino.

Tabela 44 – Docência por nível de formação na RME – Getúlio Vargas – 1993 - 2006

	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06
1º Grau	09	09	05	05	02	01	01	01	01	01				
2º Grau	02			01	01	01	01	01	03	04	01	02	01	01
Magistério	63	53	54	93	75	68	69	74	71	75	62	55	56	20
L. Curta	05	05	05	06	06	09	10	08	07	07	06	06	06	06
L. Plena	08	06	06	15	23	26	28	34	40	37	46	46	33	63
Pós	-			02						09	19	25	40	44
Total	89	74	70	122	107	105	109	118	122	133	134	134	136	134

Fonte: Pergher, 2007

Tabela 45 – Dados relativos à formação continuada da Rede Municipal de Educação de Getúlio Vargas, no período de 2001 a 2004

	Encontros de Educação Infantil	Encontros com Grupos Dinamizadores	Encontros Pedagógicos	Encontros Internos (SMECD)	Fórum de Educação
2001	0	9	8	15	1
2002	5	8	7	13	1
2003	8	9	6	19	1
2004	8	11	8	16	1
TOTAL	21	37	29	63	4

Fonte: SMECD, 2004

Tabela 46 - Gasto aluno/ano na rede municipal – Getúlio Vargas – 1994 - 2005

<i>ANO</i>	<i>GASTO ALUNO/ANO R\$</i>	<i>Nº. DE ALUNOS</i>
1994	1.561,60	1150
1995	2.836,50	1080
1996	3.389,91	973
1997	3.464,64	923
1998	4.979,84	915
1999	3.856,83	970
2000	3.650,85	1074
2001	3.256,29	1107
2002	2.765,10	1081
2003	3.005,56	1069
2004	2.928,51	1025
2005	3.365,53	1095
<b>MÉDIA/ PERÍODO</b>	<b>3.255,10</b>	<b>1038,5</b>

Fonte: Pergher - 2007

Tabela 47 - Número de alunos da rede municipal – Getúlio Vargas – 1993 – 2006

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Ed.Inf. à 5ª série	1301	1150	1080	973	923	915								
Ed. Inf. à 6ª série							970							
Ed. Inf. à 7ª série								1074						
Ed. Inf. à 8ª série e EJA									1107	1081	1069	1025	1095	1081

Fonte: Pergher, 2007.

Tabela 48 - Número total de alunos, docentes em regência de classe nas escolas, alunos por regente de classe nas escolas, total de docentes, total de alunos e alunos por docente na rede municipal – Getúlio Vargas – 1993 - 2006

	Número total alunos /escolas	Docentes regência de classe /escolas	Alunos por regente de classe	Total de docentes na rede	Número total alunos escolas e creche	Alunos por docente
1993	1201	89	13,49		1301	
1994	1050	74	14,19		1150	
1995	980	70	14,00		1080	
1996	873	61	14,31	122	973	7,97
1997	823	48	17,15	107	923	8,62
1998	815	57	14,30	105	915	8,71
1999	870	59	14,75	109	970	8,89
2000	974	79	12,33	118	1074	9,10
2001	1007	68	14,81	122	1107	9,07
2002	981	68	14,43	133	1081	8,12
2003	969	73	13,27	134	1069	7,97
2004	925	69	13,41	134	1025	7,64
2005	995	75	13,27	136	1095	8,05
2006	981	73	13,44	134	1081	8,06
MÉDIA	960,28	68,7	14,08	123,09	1060,28	8,38

Fonte: Pergher, 2007

Tabela 49– Salário básico dos professores municipais – Getúlio Vargas – 1994 -2006

Níveis	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
NÍVEL 1 <sup>a</sup>	342,22	436,24	453,08	420,76	458,44	422,31	391,60	352,67	313,63	331,86	327,19		
NÍVEL 1	402,60	513,21	533,02	495,00	539,32	496,82	460,68	414,89	368,96	382,21	376,81	416,72	433,55
NÍVEL 2	523,39	667,16	692,92	643,50	701,13	645,86	598,88	539,34	479,64	482,90	476,09	541,75	563,62
NÍVEL 3	603,89	769,82	799,49	742,46	577,81	745,19	691,02	622,32	553,46	550,06	542,31	625,09	650,33
NÍVEL 4	684,41	872,44	906,08	841,46	916,81	844,56	783,08	705,24	627,19	617,13	608,44	708,44	737,04
NÍVEL 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	833,45	867,1
NÍVEL 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	958,46	997,16

Fonte: Pergher, 2007

Tabela 50 - Comparativo das taxas de reprovação do ensino fundamental - Brasil, região Sul e Getúlio Vargas - 2004 e 2005

	2004	2005
Brasil	13,0	13,0
Região Sul	13,2	13,9
Getúlio Vargas	10,7	12,5

Fonte: Pergher, 2007

Tabela 51 – Atendimentos e encaminhamentos- Niae/EAP – Getúlio Vargas – 1998 - 2006

	Atendimentos no Niae <sup>1</sup>	Encaminhamentos feitos pelas escolas e pelo EAP <sup>2</sup> ao Niae	Encaminhamentos e atendimentos no EAP	Percentual de alunos atendidos na rede
1998	108	*	*	*
1999	155	*	*	*
2000	208	*	*	*
2001	200	*	*	*
2002	102	*	136	13,8
2003	121	*	159	16,4
2004	187	73	172	18,5
2005	192	50	143	14,5
2006	146	71	147	14,9

Fonte: Pergher, 2007.

Nota<sup>1</sup>: Este número representa os atendimentos, não o número de alunos, pois um mesmo aluno pode ser atendido no EAP e em todos os setores do Niae.

Nota<sup>2</sup>: \* O EAP iniciou na RME em 2002; portanto, os encaminhamentos e atendimentos a partir do EAP iniciaram também neste ano. Somente conseguimos informações destes dados a partir de 2004.

Tabela 52 – Orçamento Participativo – programa de melhoria das comunidades – valores conquistados de 2001 a 2007

Bairro/Comunidade	ORÇADO
Associação dos Moradores do Bairro Nsa. Sra dos Navegantes	26.440,00
Associação dos Moradores do Bairro Santa Catarina	40.145,00
Comunidade Km 13	9.460,00
Associação Amigos da Linha Torresmo	34.390,00
Associação dos Moradores de São Roque Linha 06	7.453,00
Comunidade da Linha 05	8.680,00
Sociedade Amigos de Souza Ramos	18.535,00
Comunidade de Santo Alberto	12.991,00
Comunidade de Rio Toldo	15.815,00
Comunidade de Santa Lúcia	12.860,00
Comunidade de Caravágio	15.561,00
Comunidade de Gramado	13.505,00
Comunidade de Km 05	8.653,00
Comunidade de 15 de Novembro	21.487,00
Comunidade de Ventarra	9.408,00
Comunidade de Km 08	8.180,00
Comunidade de Mato Preto	10.510,00
Associação dos Moradores do Bairro São Pelegrino	28.735,00
Associação dos Moradores do Bairro Santo André	39.410,00
Comunidade de Rio Paulo	9.140,00
Comunidade de São Pedro	14.300,00
Associação dos Moradores do Bairro Nossa Senhora Consoladora	20.490,00
Associação dos Moradores do Bairro Champagnat	28.810,00
Associação dos Amigos da Linha Ribeiro	8.360,00
Associação dos Moradores da Capela Santa Catarina	17.930,00
Associação dos Moradores do Bairro São Cristóvão	19.270,00
Associação dos Moradores do Bairro São José	22.070,00
Associação dos Moradores da Linha 07	12.960,00
Associação dos Moradores do Pio X	12.600,00
Associação dos Moradores do Rio Castilho	19.140,00
Associação dos Moradores do Bairro Monte Claro	18.350,00
Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Zambrzycki	5.000,00
Centro Social São José	4.000,00
Escola Municipal de Ensino Fundamental XV de Novembro	8.000,00
Grupo Laços da Amizade - Centro	650,00
Banda Carlos Gomes	3.000,00
Escola de Pais do Brasil - Seção Getúlio Vargas	5.000,00
Automóvel Clube de Getúlio Vargas	3.000,00
Grupo de Escoteiros Bororós	3.000,00
<b>TOTAL</b>	<b>577.288,00</b>

Fonte: Prefeitura Municipal

Tabela 53 – População residente de cinco anos ou mais por alfabetização e grupos de idade – município – Getúlio Vargas-RS

Grupos de idade	Alfabetização X Ano					
	Total		Alfabetizadas		Não alfabetizadas	
	1991 (Habitante)	2000 (Pessoas)	1991 (Habitante)	2000 (Pessoas)	1991 (Habitante)	2000 (Pessoas)
Total	18.109	15.286	15.747	14.132	2.362	1.154
5 a 9 anos	2.104	1.473	1.163	1.043	941	430
10 a 14 anos	2.052	1.538	2.002	1.520	50	18
15 a 19 anos	1.698	1.477	1.660	1.463	38	14
20 a 24 anos	1.734	1.314	1.692	1.289	42	25
25 a 29 anos	1.805	1.087	1.743	1.071	62	16
30 a 34 anos	1.595	1.270	1.532	1.238	63	32
35 a 39 anos	1.355	1.351	1.271	1.316	84	35
40 a 44 anos	1.266	1.162	1.187	1.114	79	48
45 a 49 anos	1.005	1.021	898	972	107	49
50 a 54 anos	810	832	695	793	115	39
55 a 59 anos	777	740	599	669	178	71
60 a 64 anos	681	582	502	507	179	75
65 a 69 anos	464	529	333	440	131	89
70 a 74 anos	376	420	242	336	134	84
75 a 79 anos	215	249	143	203	72	46
80 anos ou mais	172	241	85	158	87	83

Fonte: IBGE

Tabela 54 - Situação do analfabetismo na cidade de Getúlio Vargas, conforme censo de 2000.

	População	População	10	11 a	15 a	25 A	60 ou	60
			Anos	14	24	59	Mais	ou
Município	Total	% de analf.	Total	% de analf.				
Getúlio Vargas	13.813	5,2%	1,1%	1,2%	1,4%	3,9%	2.021	18,7%

Fonte: Equipe Alfa.analfa/IBGE.

Tabela 55 - População de dez anos ou mais de idade, residente no Brasil, no Rio Grande do Sul e no município de Getúlio Vargas, total e analfabeta, com dados de 2000.

Ente federado	Pop. total de 10 anos ou mais	Total da população analfabeta	Percentual
Brasil	136.881.115	17.552.762	12,8%
RS	8.445.151	515.640	6,1%
Getúlio Vargas	13.813	724	5,2%

Fonte: Equipe Alfa.analfa/IBGE

Tabela 56 - Taxa de distorção<sup>156</sup> idade, no ensino fundamental 1ª a 8ª série, no ano de 2001, no Brasil, Rio Grande do Sul e Getúlio Vargas

Série	Brasil dependência administrativa municipal	RS dependência administrativa municipal	Getúlio Vargas
1ª	29,4	11,6	8,1
2ª	38,9	16,5	4,5
3ª	45,6	19,8	14,5
4ª	48	24,9	25,4
5ª	62,1	36,7	31,0
6ª	58,2	37,2	15,8
7ª	58,1	37,6	11,3
8ª	58,7	34,4	5,8

Fonte: Edudatabrasil/Inep

Nota: taxa de distorção idade-série – este indicador permite relacionar o percentual de alunos, em cada série, que se encontra com idade superior à recomendada ( Ensino Fundamental – faixa etária de 7 a 14 anos). Fonte: Edudatabrasil/Inep

<sup>156</sup> Taxa de distorção idade - série: Considera-se aluno com distorção idade- série quando este possui idade 2 anos ou mais acima da idade recomendada para a série que frequenta. (ex: 7 anos - 1ª série; 8 anos - 2ª série...). Tal taxa é fornecida pelo quociente entre o número de alunos com distorção escolar em determinada série e o número de alunos matriculados nessa série. Fonte: IBGE

Tabela 57 - Média de anos de estudo das pessoas responsáveis pelos domicílios particulares permanentes, em 2000, no Brasil, Rio Grande do Sul e Getúlio Vargas

Ente Federado	total
Brasil	3
RS	6,3
Getúlio Vargas	5,8

Fonte: IBGE

Quadro 5 - Metas do Plano de Ação 2001 – 2004

PERIODO 2001 A 2004
DEPARTAMENTO DE ENSINO
<p><b>SETOR DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA</b></p> <p>1 - Formação continuada dos professores</p> <p>2 - Valorização dos trabalhadores em educação</p> <p>3 - Ressignificação curricular</p> <p>4 - Ressignificação da construção e vivência participativa do Projeto Político-Pedagógico</p> <p>5 - Criação do Sistema Municipal de Ensino</p> <p>6 - Diminuição dos índices de reprovação escolar</p> <p>7 - Formação do segmento escolar</p> <p>8 - Integração entre setores</p> <p>09 - Investimentos na infra-estrutura das escolas e entidades</p> <p>10 - Construção e/ou ressignificação da P.P.P. das entidades (Lar, CIR, Creche e NIAE)</p> <p>11 - Organização e ampliação da Educação de Jovens e Adultos no Município</p> <p>12 - Regulamentação da creche como escola de educação infantil.</p>
<p><b>SETOR DE MERENDA ESCOLAR</b></p> <p>1 - Fornecimento de merenda para as escolas e entidades:</p> <p>2 - Aquisição de merenda alternativa:</p> <p>3 - Formação dos segmentos:</p> <p>4 - Qualificação e democratização da merenda escolar:</p> <p>5 - Incentivo à produção de temperos nas hortas escolares</p> <p>6 - Informatização do setor da merenda escolar:</p> <p>7 - Integração de trabalho</p> <p>8 - Comemoração do dia da merendeira</p> <p>9 - Aquisição e distribuição do material de limpeza</p>
<p><b>SETOR DE TRANSPORTE ESCOLAR</b></p> <p>1 - Qualificar e reorganizar o transporte escolar</p>

Fonte: Dados obtidos no Plano de Ação da SMECD, no período de 2001 a 2004.

Quadro 6 – Panorama geral das ações da política pública educacional de Getúlio Vargas na instância da Secretaria de Educação		AÇÕES NO PERÍODO DE 2001 a 2004	
AÇÕES E METAS NO PERÍODO DE 1993 A 1996		AÇÕES E METAS NO PERÍODO DE 1997 A 2000	
Proposta político-pedagógica específica de educação pré-escolar		x	x
Proposta político-pedagógica específica de 1ª série		x	x
Eleição direta para diretores de escola, sem transformação em lei		x	Eleição direta de diretores e vice diretores nas escolas públicas municipais
Reduzir índices de reprovação e evasão		x	x
Construção do Projeto Político Pedagógico da Rede		x	Reestruturação da proposta político-pedagógica da Rede
Reelaboração de listagem de conteúdos mínimos		x	x
Educação continuada para os professores			x
Educação continuada para os professores	Formação continuada dos professores na Rede e em outros municípios		
Acompanhamento das escolas de 1ª a 4ª série	Implantação da 5ª e 6ª série(1999); 7ª série (2000)		Implantação da 8ª série (2001)
Linhas de ação: pólos de estudo; interação; registros;constatação	Linhas de ação: reuniões de pólo, reuniões de estudo na escola; encontros pedagógicos		x
Processo ação-reflexão-ação		x	x
Formação permanente dos professores com ajuda de custo	Curso de pedagogia para professores com ajuda de custo		Formação permanente dos professores com ajuda de custo
Fórum Municipal de Educação	Fórum regional e nacional da educação		x
Criação do Centro Integrado Renascer	Manutenção do Centro Integrado Renascer		x
Conselho Municipal da Merenda Escolar		x	x
Registros		x	Criação das revistas saberes e fazeres como registro da caminhada
Conselho Municipal da Merenda Escolar		x	x
Criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar		x	x
*	Plano de carreira		Plano de carreira
*	*		Kit de material pedagógico para o professor
*	Cria cargo de coordenador no centro integrado renascer		x



Quadro 7 – Panorama geral das ações da política Pública Educacional de Getúlio Vargas na instância das Escolas		AÇÕES NO PERÍODO DE 2001 a 2004	
AÇÕES E METAS NO PERÍODO DE 1993 A 1996	AÇÕES E METAS NO PERÍODO DE 1997 A 2000	AÇÕES NO PERÍODO DE 2001 a 2004	
Projeto político-pedagógica das escolas	Projeto político-pedagógico das escolas	Reestruturação da proposta político pedagógica das escolas	
Assessoria	assessoria	assessoria	
Coordenador Pedagógico nas escolas	x	x	
Material didático e acervo das bibliotecas	Material didático e acervo das bibliotecas	Recursos pedagógicos, didáticos e acervo das bibliotecas	
*	Material permanente ( retroprojeter, computador para a secretaria, filmes, jogos).	x	
*	Criação do cargo de fonoaudiólogo e secretário de escola	x	
*	*		
Grupos dinamizadores	x	Criação do espaço pedagógico (EAP)	
		x	

Fonte: Tabela organizada com base nas entrevistas com Secretárias de Educação e Assessoria.

Nota: o símbolo \* indica a não existência da ação e o símbolo x a continuidade da ação.

Quadro 8 – Panorama geral das ações da política Pública Educacional de Getúlio Vargas na instância das comunidades

ACÇÕES E METAS NO PERÍODO DE 1993 A 1996	ACÇÕES E METAS NO PERÍODO DE 1997 A 2000	ACÇÕES NO PERÍODO DE 2001 a 2004
Encontros com os pais	Encontro com os pais	x
Contextualizações dos bairros e comunidades onde estava inserida a escola	x	x
*	AABB Comunidade	x

Fonte: Quadro organizado com base nas entrevistas com Secretárias de Educação e Assessoria.

Nota: o símbolo \* indica a não existência da ação e o símbolo x a continuidade da ação.

## **ILUSTRAÇÃO 1 – Olhar dos professores**

### **PERÍODO – 1993 A 1996**

#### **Avaliação 1 – relatório individual**

A necessidade de trabalhar é próprio do ser humano. Trabalhando e tentando concretizar seus sonhos. Muitos são como os animais, pois não sonham e simplesmente trabalham para sobreviver. É um escravo de si mesmo.

“ Um dia Cristo, vendo o povo que só trabalhava para poder matar a fome disse: “trabalhai não pela comida que perece, mas pela que dura a vida eterna...” Por isso este ideal de Jesus Cristo penetra meu ser e meus sonhos. Devo trabalhar com civicção, firmeza e persistência no que começa aqui para durar eternamente.

Então durante a trajetória de março até este momento<sup>157</sup> construí com meus alunos um processo muito significativo, que leva o ser humano a ser livre, responsável, alegre e participativo. Em cada aula percebia um grande crescimento e se concretizava no final de cada bimestre através da avaliação participativa entre professores x aluno, aluno x pais, professores x pais e aluno x aluno.

Juntamente com os pais e alunos conquistamos uma caminhada que favoreceu muitos progressos. Houve angustias e dificuldades principalmente no início do processo; o medo da professora, dos alunos e dos pais ao iniciarem um relacionamento mais afetivo e de diálogo. Mas esta foi uma etapa vencida que trouxe bons frutos.

O processo que está sendo gerenciado pela SME me traz mais coragem para partilhar o desejo de mudança que está dentro de mim e que deve ser passado para os alunos e colegas de trabalho. Este trabalho da SMEC faz com que a escola não seja isolada da sociedade. Significa chamar os excluídos para que façam parte do povo. Educar também é chamar os “privilegiados” geradores da marginalidade para que participem da mesma mesa e reconheçam a estrutura injusta da sociedade e de suas instituições. Educação para a liberdade e responsabilidade significa formar para a vida. Esse formar para a vida deve nortear cada profissional em seu trabalho, pois só assim teremos pelo menos uma sociedade onde todos possam ter vez, voz e participação ativa.

Percebo que é por aí que a SME deve continuar sua caminhada, preparando os profissionais para uma educação que venha nortear a vida de cada aluno, pai, mãe..

---

<sup>157</sup> Os relatórios estão datados em dezembro de 1993.

Também vejo que Getúlio Vargas, cidade e terra nossa, tem condições de crescer, mas só ocorrerá isso se todos os profissionais arrancarem de si mesmos as algemas da acomodação e se derem as mãos para uma só luta: educação, liberdade e responsabilidade.

Proclamo a todos os engajados nesta luta: a educação de Getúlio Vargas será eficiente se eu, você e nós quisermos sua transformação.

A proposta que surge de momento em minha ansiedade e que leva a ser desejo é

1. analisar que tipo de profissionais temos. Todo profissional deve ter 2º grau magistério completo;
2. continuar a caminhada de preparação, estudo e seminários;
3. mudança no sistema de avaliação. Percebo que se acontecer uma nova proposta de avaliação, a qual eu experimentei no decorrer deste ano de 93, será mais um avanço para os professores, pais e principalmente um grande progresso para os alunos.

Sinto que a avaliação tradicional amarra os professores, aliena os alunos e deixa os pais fora da responsabilidade. Escola deve ser: professores, pais, alunos, comunidade, sociedade e a avaliação libertadora vem ser um ponto muito forte e que mexe com todos, levando a uma mudança.

### **Avaliação 2 – Encontro de direção e coordenação**

Na educação, tudo nos remete à reflexão de nossa ação. Acreditamos que todas as temáticas trabalhadas, refletidas no coletivo forma válidas, proveitosas sempre vindas ao encontro de nossas dificuldades vivenciadas no cotidiano. Percebemos o empenho e esforço da SEM em auxiliar em todos os momentos.

### **Avaliação 3 – Encontro de professores sobre a avaliação**

Gostei muito dos dois dias de curso, pois ficou claro às dúvidas que eu tinha frente a avaliação. O que precisa é mais embasamento teórico e procurar debater no grande grupo as dúvidas surgidas pela maioria.

## **PERIODO – 1997 A 2000**

### **Avaliação 4 – Encontro de estudos em educação infantil**

Achamos excelente. Sempre que fazemos uma troca de experiências é muito válido, pois é através desse processo que crescemos mutuamente.

### **Avaliação 5**

Achei muito bom, deveria ter sempre teoria e prática junto.

### **Avaliação 6 – Fórum de Educação**

O evento foi muito bom e o local grande e arejado. Foi muito bom conhecer os trabalhos das colegas. E ver a riqueza dos mesmos. Sugestões que acontecessem mais seguindo a troca de práticas pois ajuda a abrir novos caminhos.

## **PERIODO 2001 A 2004**

### **Avaliação 7 – Grupo dinamizador**

Particpei pela primeira vez deste grupo e gostei muito. Sempre acreditei na força que tem o trabalho em grupo, tanto que na minha prática de sala de aula, isso é prioridade. Essa prática de decidir e planejar em grupo considerando a participação dos professores é fundamental para crescermos como profissionais e nos humanizarmos como pessoas.

Muito boa a construção coletiva de documentos essenciais para a escola, ouvindo e respeitando a todos através do “vai e vem” deste grupo para a escola e vice versa.

O trabalho em grupo fortalece o mesmo, ajudando a buscar o mais humano possível para a educação. Foi uma experiência muito boa. Que bom fazer parte deste grupo.

### **Avaliação 8 – Encontro Pedagógico**

A organização estava muito boa, sentiu-se a preocupação que tudo transcorresse bem. As temáticas foram interessantes, ao encontro da retomada da nossa proposta pedagógica. Acharmos os palestrantes da parte da manhã que foram mais dinâmicos e prenderam mais atenção dos participantes.

### **Avaliação 9 – avaliação dos encontros do grupo dinamizador do ano**

O roteiro da avaliação continha as seguintes perguntas:

- ✓ Momento mais importante: TODOS
- ✓ A maior satisfação: PENSAR, REUNIR-SE
- ✓ O maior desafio: CONTINUAR
- ✓ O melhor caminho: COLETIVAMENTE
- ✓ O encontro inesquecível: HOJE, TODOS
- ✓ A sensação mais percebida: DESAFIO
- ✓ As relações construídas: AMIZADE, DIÁLOGO
- ✓ O recado necessário: JAMAIS DESISTIR, CORAGEM, ESPERANÇA
- ✓ O rumo a ser redimensionado: MUITOS. CONTINUAR DISCUTINDO, REVENDO O PAPEL DO GRUPO DINAMIZADOR.

### **ILUSTRAÇÃO 2 - O Olhar dos gestores e assessores da RMEGV**

Em uma das questões das entrevista, deixava-se em aberto para colocações que os entrevistados gostariam de relatar. As expressões frente ao processo vivido e as expectativas frente ao que virá foram assim expressadas “foi uma experiência muito gratificante de participar da construção do processo político pedagógico, porque também mesmo eu sendo professora e mesmo tendo trabalhado com coordenação, eu pude aprender muito, pude mudar muitos conceitos, a visão de alguns pontos da educação no município, como no estado, como em geral, e principalmente do envolvimento e dos pais, professores, alunos que na verdade a gente via os alunos, como sem interesse, sem vontade de estudar,

depois a gente percebeu que na verdade o trabalho a prática não era tão agradável”. (E 4) E continua “também gostaria de colocar aqui, não a preocupação porque eu sei que este processo não tem volta e que ninguém vai poder, amanhã, ou depois entrar na secretaria e dizer isto não vai mais continuar. Eu só penso que tem que ter a continuidade e que cada vez mais, as pessoas que darão a continuidade, tem que ir evoluindo, continuando, tem que modificar, tem que procurar dar novos direcionamentos e envolver mais talvez pessoas, que talvez a gente não conseguiu e que até agora não se deram conta que precisam participar.” (E 4).

Outra entrevistada assim se manifesta “ eu acho que nós, como dirigentes, tínhamos a responsabilidade de fazer a educação continuada, de provocar os professores, os que não estavam satisfeitos, por uma razão ou outra, deveriam na época, ter dito, e não diziam, então eu acho que o nosso processo, embora tenha sido participativo e democrático, ele não foi perfeito” (E 3).

Outra entrevista sinaliza para “ não sei como será dado continuidade, daqui para diante, principalmente porque esse ano também muda os gestores, não se sabe quem continua, como continua, mas me parece da vivência e do estudo que a prática da pesquisa se torna indispensável nesse momento para o processo ter uma qualificação, para o processo avançar, para colaborar para ele sobreviver. Acho que Getúlio tem muito potencial talvez não se de conta do potencial que tem, talvez por algumas situações de movimento econômico, político, não em si apenas daquela região, mas do país inteiro, ela ficou atingido diante de situações difíceis de trabalho, de condição melhor de sobrevivência, mas ao mesmo tempo as pessoas tiveram um atestado de que podem, que o movimento coletivo, a participação ela é extremamente poderosa, basta a gente pensar em que projeto, ela virá em nome de que projeto, então, vejo que a rede municipal de educação se constituiu com o povo municipal de Getulio Vargas, até como diz o Boaventura, é um movimento sem fim, não é concluído e se a gente entender que ele é um movimento sem fim, ele precisa que os próprios sujeitos e aqueles que podem colaborar, que estão indiretamente ligados a isso se entrelacem e continuem. Os professores se deram conta do compromisso que o próprio processo produziu. Então ao mesmo tempo deram-se conta da grandeza que foi essa produção me pareceu uma reflexão bem seria de análise de praticas isoladas que destituem o processo, que eles conseguiram localizar que algumas praticas invés de potencializar o

processo, podem estar diminuindo o processo e o compromisso que se tem. Eu vejo assim que parece que o processo, eles se agarram ao processo como um processo seu, interessante que ao mesmo tempo em que eles se vêem assim, eles colocam dúvidas sobre a ação deles para produzir o próprio processo. Acho que tem muito pela frente, as pessoas tem condições de continuar o trabalho, de melhorar o que não está como poderia e necessita ser, mas nesses 16 anos alguma coisa de fato se institucionalizou pelo movimento, para ele se sobrepor as administrações, para ele se sobrepor a políticas externas, é porque reside nele um poder muito grande” ( E 7)

Em outra entrevista “ aceitar esse trabalho foi mais uma experiência que a vida oferece para gente a respeito do novo e o novo sempre gera insegurança, mas é por aí que as pessoas crescem eu posso dizer que cresci muito como pessoa e profissional porque eu tive a oportunidade de conhecer os espaços escolares do município, estabelecer relações com pessoas de olhares diferentes de construir com elas e eu acho que isso foi muito importante porque novamente a gente desenvolve projetos com um grupo que a gente tem uma relação de convivência ou de afinidade e isso facilita muitos as ações e quando não é assim, a partilha é maior, o ir e vir de pensamento faz com que a gente se transforma e construa outros olhares. Da para ter mais criatividade e que realmente cresça. Particularmente a experiência foi muito produtiva para mim” ( E 8).

Outro depoimento “enquanto estava na secretaria fui me apaixonando por esta forma de conduzir a educação municipal. E a minha maior expectativa é que o processo seja mantido independente de quem assuma a gestão, independente das pessoas ou do partido que assumir a secretaria, a prefeitura, mas a minha maior preocupação é que uma vez que haja as mudanças e elas são necessárias, devem existir, portanto, elas não respeitem o histórico, as pessoas que estavam envolvidas e aí se queira, em nome de fazer algo de novo, de grandioso, esquecer toda uma trajetória importante, construída por todos. Essa é minha preocupação, não só minha, mas de vários, porque se devem manter as conquistas, e que as coisas boas que a rede tem, que foram políticas importantes criadas e executadas hoje, dando visibilidade inclusive ao município, elas sejam mantidas. Tudo o que seja criado de novo, não se esqueça de ser uma criação que venha da participação, que venha do processo, que venha das necessidades, que observe os pais, os alunos, os professores. Acho que isto que eu sempre tenho refletido acho que este é o caminho.” ( E 6).

Em outra entrevista “ todo este trabalho seja dentro da secretaria ou dentro da área da educação ou da área pública, da área política e tudo mais, nós precisamos de muito debate e reflexão de como utilizar o dinheiro público para o crescimento do município, da cidade, do estado ou da união para que possamos ter políticas de continuidade em relação ao que foi planejado porque senão existe muito desperdício de dinheiro público nestas questões de que a descontinuidade faz com que todo o trabalho feito passa a ser sem efeito.(...) todos nós caminhamos, não só pessoas humanas, mas o planeta, mesmo esta questão ambiental para um futuro bem comprometedor, no sentido de que existe muita violência, muita pobreza, existe muito poucas políticas públicas de continuidade e vamos estar indo por uma diferenciação muito grande de classes sociais, ou seja, uma minoria que vai ter acesso aos bens e condições de estarem vivendo e outra grande maioria sem este acesso, mas estes que possuem todo o poder econômico o acesso estará totalmente comprometido porque a maioria da população não vai ter sequer os seus direitos essenciais garantidos e os conflitos sociais vão ser muito grandes além desta questão da poluição que compromete o planeta e que automaticamente se não passar por um processo educacional, nós vamos ver um futuro comprometedor por causa de justamente isto, o não cuidado com o planeta e com o ser humano, e que tem que ser uma grande preocupação dos gestores e dos educadores. Políticas educacionais públicas que revertam este quadro planetário, ou senão nós estaremos comprometendo as próximas gerações e que somente a educação poderá rever este quadro, através da conscientização, do debate, de políticas públicas voltadas para que todos tenham acesso as condições mínimas de vida, de qualidade de vida e que não é a curto prazo, mas a longo prazo, o mundo precisa acordar a isto e acreditamos que o papel da educação é a responsabilidade hoje de educadores é o mais importante “. ( E 5)

Em outra entrevista “ em relação ao que foi realizado senti muitas satisfações, mas também algumas frustrações, pois não conseguimos realizar todas as nossas propostas. No momento só tenho que agradecer a oportunidade de lembrar de uma época que exigiu muito bom senso, serenidade e determinação para levar adiante todas as ações realizadas. ( E 2).

Quadro 9– INDICADORES SOCIAIS NO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS NOS ANOS DE 1991 E 2000

População por Situação de Domicílio, 1991 e 2000

	1991	2000
População Total	16.131	16.509
Urbana	12.934	13.644
Rural	3.197	2.865
Taxa de Urbanização	80,18%	82,65%

Fonte: IBGE

Estrutura Etária, 1991 e 2000

	1991	2000
Menos de 15 anos	4.961	4.234
15 a 64 anos	10.172	10.836
65 anos e mais	998	1.439
Razão de Dependência	58,6%	52,4%

Fonte IBGE

Nota: A razão de dependência expressa a proporção entre os potencialmente inativos (crianças de 0 a 14 anos e idosos de 65 anos e mais) e os potencialmente ativos ou disponíveis (população de 15 a 64 anos) para as atividades econômicas.

Nível Educacional da População Jovem, 1991 e 2000

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo		% com menos de 4 anos de estudo		% com menos de 8 anos de estudo		% frequentando a escola	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
7 a 14	7,4	2,8	-	-	-	-	91,9	96,4
10 a 14	2,8	1,9	43,0	26,4	-	-	91,0	95,0
15 a 17	1,4	0,0	14,0	6,2	63,3	39,6	52,3	72,5
18 a 24	1,9	0,1	6,6	3,5	46,2	37,2	-	-

Fonte: IBGE

## Nível Educacional da População Adulta (25 anos ou mais), 1991 e 2000

	1991	2000
Taxa de analfabetismo	9,4	7,1
% com menos de 4 anos de estudo	28,3	21,2
% com menos de 8 anos de estudo	76,0	65,1
Média de anos de estudo	5,1	6,0

Fonte: IBGE

## Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000

	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	189,6	264,0
Proporção de Pobres (%)	34,8	24,3
Índice de Gini	0,54	0,53

Fonte: IBGE

Nota: Índice de Gini é uma medida do grau de concentração de uma distribuição, cujo valor varia de zero (a perfeita igualdade) até um (a desigualdade máxima).

## Porcentagem da Renda Apropriada por Extratos da População, 1991 e 2000

	1991	2000
20% mais pobres	4,0	3,2
40% mais pobres	11,3	10,8
60% mais pobres	22,2	23,1
80% mais pobres	40,0	42,9
20% mais ricos	60,0	57,1

Fonte: IBGE

## Acesso a Serviços Básicos, 1991 e 2000

	1991	2000
Água Encanada	93,3	98,0
Energia Elétrica	94,9	98,8
Coleta de Lixo <sup>1</sup>	85,4	98,0

<sup>1</sup> Somente domicílios urbanos

Fonte: IBGE

## Acesso a Bens de Consumo, 1991 e 2000

	1991	2000
Geladeira	85,0	94,6
Televisão	86,9	94,0
Telefone	11,3	37,4
Computador	ND	8,0

Fonte: IBGE

## Indicadores de Vulnerabilidade Familiar, 1991 e 2000

	1991	2000
% de mulheres de 10 a 14 anos com filhos	ND	1,6
% de mulheres de 15 a 17 anos com filhos	1,4	2,4
% de crianças em famílias com renda inferior à 1/2 salário mínimo	44,9	39,0
% de mães chefes de família, sem cônjuge, com filhos menores	5,3	5,7

ND = não disponível

Fonte: IBGE

## Desenvolvimento Humano

	1991	2000
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,731	0,790
Educação	0,836	0,894
Longevidade	0,710	0,772
Renda	0,648	0,704

Fonte: IBGE

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

CIP – Catalogação na Publicação

---

B729p Bordignon, Luciane Spanhol  
Permanência, continuidade e ressignificação na política pública  
educacional municipal : um estudo de caso / Luciane Spanhol  
Bordignon. – 2008.  
211 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Maria Longhi.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo  
Fundo, 2008.

1. Educação e estado – Política pública – Getúlio Vargas (RS).  
2. Etnologia. 3. Sistemas de ensino – Getúlio Vargas (RS) – Estudo  
de casos. I. Longhi, Solange Maria, orientadora. II. Título.

CDU : 37.014

---

Catalogação: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

