

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MÔNICA DE SOUZA CHISSINI

**CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAXIAS DO SUL/RS (1983-1996)**

CAXIAS DO SUL

2017

MÔNICA DE SOUZA CHISSINI

**CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAXIAS DO SUL/RS (1983-1996)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr.^a Terciane Ângela Luchese.

CAXIAS DO SUL

2017

C542c Chissini, Mônica de Souza

Culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996) / Mônica de Souza Chissini. – 2017.

184 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Terciane Ângela Luchese.

1. Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. 2. Práticas. 3. Culturas de gestão democrática. 4. Processo identitário docente. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.



“Culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996)”

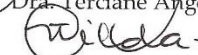
Mônica de Souza Chissini

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 12 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:


Dra. Terciane Angela Luchese (presidente – UCS)


Dra. Nilda Stecanela (UCS)


Dra. Flávia Obino Corrêa Werle (UNISINOS)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho a todos os estudantes e mestres que acreditam e persistem no aperfeiçoamento.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor de toda a vida e apoio sempre que esse foi necessário.

Ao meu filho, Ângelo, por trazer com seu sorriso alegria em tempos atarefados.

Ao meu esposo Juliano, pelo carinho, escuta e auxílio imensurável a todo momento.

A toda a família e aos meus queridos amigos, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo para prosseguir.

À professora Terciane, minha querida orientadora, pela sua diligência, cuidado e sensibilidade. Por teres incentivado e instigado o adensamento no caminho investigativo. Sou grata pela oportunidade de ter compartilhado essa trajetória contigo.

À Equipe Diretiva da E.M.E.F. Alfredo Belizário Peteffi, grande incentivadora do meu processo de formação. Agradeço pela compreensão e generosidade de vocês, Sandra e Mari Stela.

Aos entrevistados desta pesquisa, pela disponibilidade e entusiasmo com que me receberam em suas vidas e por generosamente compartilharem tanto delas comigo. Sou grata a todos: Jaqueline Marques Bernardi, Odir Miguel Ferronato, Beatriz Maria Bigolin, Flávia Broccheto Ramos, Tânia Maris de Azevedo e Vilce Mônica Faoro Comerlatto.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aprendizagens e novas perspectivas.

Aos colegas do Mestrado, pelo entrelaçamento de vidas e ideias.

Aos amigos feitos no mesmo período, por serem maravilhosos como são. Sua presença tornou esta caminhada mais frutífera e significativa.

À professora Nilda Stecanela, pelas interlocuções sobre cultura e Certeau e pelo aceite para constituir a banca, contribuindo com este estudo.

À professora Flávia Werle, pela disponibilidade ao ter aceitado integrar a banca e pelas generosas contribuições para com esta pesquisa.

À Letícia, Dani e Jaque, pela eficiência e atenção com todos na Secretaria do Programa.

Aos meus colegas professores e alunos, que, na verdade, são aqueles que me instigam a pesquisar em Educação. Obrigada por me ensinarem tanto a cada dia.

À Aline Marques Copetti, pela disponibilidade no momento em que mais olhares cuidadosos para o texto se fizeram necessários.

Aos funcionários do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, por tornarem o processo de pesquisa acessível e prazeroso.

À CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

E, por fim, a todos que, de alguma forma, estiveram presentes neste percurso e contribuíram para a produção desta dissertação.

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.

Michel de Certeau

RESUMO

Esta dissertação investiga o processo de democratização da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS, entre os anos de 1983 e 1996, e tem por objetivo identificar e analisar que categorias de culturas de gestão democrática podem ser evidenciadas, atentando para as práticas no contexto anunciado. O recorte temporal do estudo é de 1983, quando foi realizado o primeiro Simpósio Municipal de Educação, até 1996, período marcado por transição política no município e reestruturações na Secretaria Municipal de Educação, bem como pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em nível nacional. A pesquisa está ancorada no campo da História Cultural e alicerça-se no referencial teórico-metodológico da análise documental e da história oral. Assim, é operada sobretudo a partir das contribuições de Certeau (1985, 2012, 2014), Chartier (1994, 2002), Hall (1997, 2011, 2012) e Pesavento (2003) acerca de culturas, práticas e representações. Os documentos analisados incluem textos legais, relatórios anuais de atividades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, entrevistas disponíveis no AHMJSA, impressos produzidos por docentes e discentes, história oral de seis sujeitos implicados na RME de Caxias do Sul no período investigado, dentre outros. Resultados apontam para a efetivação de práticas democráticas, cujos desdobramentos permitem construir categorias de culturas de gestão democrática, as quais podem ser definidas como conjuntos de prescrições e práticas de gestão que constituíram processos democráticos na RME de Caxias do Sul a partir de: a) práticas de abertura participativa e organização da rede; b) práticas de ampliação do acesso e qualificação da educação; c) práticas de profissionalização docente e d) práticas de construção de identidade(s) do docente municipal. Assim, verificam-se práticas que vieram a democratizar a participação de diferentes segmentos e organizar a rede na perspectiva do planejamento participativo, garantindo melhoria de ensino e profissionalização docente. Além disso, identificam-se processos identitários que colocaram em xeque representações desprestigiadas do docente municipal e afirmaram as identidade(s) da categoria no âmbito local. Concluindo, identificam-se prescrições e práticas que democratizaram a RME entre 1983 e 1996, as quais provocaram rupturas e constituíram novos modos de fazer a gestão no contexto investigado. Desse modo, busca-se contribuir para visibilizar o processo de democratização da referida rede e constituir uma história que evidencie processos identitários no âmbito do magistério municipal.

Palavras-chave: Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Práticas. Culturas de gestão democrática. Processo identitário docente.

ABSTRACT

This dissertation investigates the process of democratization of the municipal education system of Caxias do Sul/RS, between 1983 and 1996. It aims to identify and analyze which cultures of democratic management can be evidenced, with attention to its practices. The timeline of this study has its starting point in 1983, when the first Public Education Symposium takes place, and it ends in 1996, a period of significant political change, which is marked by the reorganization of the Municipal Department of Education and Culture in Caxias do Sul and also by the publication of the new Law of Directives and Bases of National Education in Brazil. The theoretical perspective of this research is Cultural History and, for this reason, it has a theoretical and methodological framework of document analysis and oral history. It is grounded mainly by the contributions of Certeau (1985, 2012, 2014), Chartier (1994, 2002), Hall (1997, 2011, 2012) and Pesavento (2003) on culture, practices and representations. The documents reviewed in the analysis include legal texts, annual reports from the Municipal Department of Education and Culture, documents produced by teachers and students, interviews available at AHMJSA and oral history narratives from six different people connected to the education system of Caxias do Sul in the investigated time period and so forth. The results point to the realization of democratic practices and their unfolding lead to the construction of cultures of democratic management, which can be defined as systems of policies and practices of management that formed democratic processes in the education system of Caxias do Sul pertaining: a) practices of participatory openness and system organization; b) practices of expanded access and quality of education; c) practices of teacher qualification and d) practices concerning identity building of the municipal teacher. Therefore, there is indication of practices that brought about democratization, enhancing participation of different segments, and organization of the municipal education system with a view to participatory planning, thus ensuring improvement of education and teaching development. Furthermore, it is possible to highlight identity processes that denounced discredited representations linked to the municipal teachers and hence affirmed their identities. In conclusion, the findings point to policies and practices that democratized the education system of Caxias do Sul/RS between 1983 and 1996, by calling into question representations and establishing new ways of making educational management in the researched context. Therefore, the study aims to contribute by giving more visibility to the process of democratization of the education system in Caxias do Sul and by constituting a history that highlights processes of construction of the municipal teachers' professional identities.

Key-words: Municipal Education System of Caxias do Sul. Practices. Cultures of democratic management. Teachers' professional identity construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da população residente e domicílios em Caxias do Sul (1980-2010)	34
Figura 2 - Bruno Segalla e Ernesto Bernardi na Tribuna Livre (1987).....	41
Figura 3 - Capas de revistas de Simpósios de Educação (1983-1984).....	76
Figura 4 - Capas de revista de Simpósios de Educação (1985-1986)	77
Figura 5 - Abertura do II Simpósio Municipal de Educação em Caxias do Sul (1984)	78
Figura 6 - Logo da Primeira Gestão Municipal de Victório Trez (1983-1985).....	79
Figura 7- Logotipo do Jornal Aquarela (Ano IV - Nº 26 - 1992)	95
Figura 8 - Primeira obra publicada da Coleção Pequenos Autores (1990)	97
Figura 9- Autores da obra <i>O gato cantor</i> (1990).....	98
Figura 10 - Capa e autoria da obra <i>Memórias de um dinossauro</i> (1990)	100
Figura 11- Primeiras páginas de <i>Memórias de um dinossauro</i> (1990)	101
Figura 12- Alunos da <i>Escola Aberta</i> em atividade de integração (1992).....	106
Figura 13- Abertura do Fórum de Alfabetização (1990)	130
Figura 14- Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação (1989-1993)	154
Figura 15- Culturas de gestão democrática na RME de Caxias do Sul/RS (1983-1996)	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de entrevistados da pesquisa.....	26
Quadro 2 - Prefeitos de Caxias do Sul (1969-2004).....	35
Quadro 3- Secretários de Educação (1969-1996).....	51
Quadro 4 - Cronograma dos encontros do Currículo por Atividades (1992)	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População em Caxias do Sul (1940-2010).....	55
Tabela 2 - Estabelecimentos de ensino na RME entre 1980 e 1991.....	103
Tabela 3 - Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul: número de docentes e discentes	104
Tabela 4 - Dados de matrícula, evasão e reprovação da SMEC (1988-1990)	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHCM - Centro de Memória - Câmara Municipal do Município de Caxias do Sul
AHMJSA - Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami - Caxias do Sul/RS
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CF- Constituição Federal de 1988
CICPMS - Centro de Integração de Círculo de Pais e Mestres
CPERS - Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
DCE - Diretório Central dos Estudantes
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FICAI - Ficha do Aluno Infrequente
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNFEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PME - Plano Municipal de Educação
RME - Rede Municipal de Ensino
RS - Rio Grande do Sul
SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMED - Secretaria Municipal de Educação
UAB - União de Bairros
UDC - União Democrática por Caxias
UNICEF - United Nations Children's Fund
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 ITINERÁRIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DE CAXIAS DO SUL/RS	32
2.1 DEMOCRATIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO: AGENDAS LOCAIS E NACIONAIS.....	32
2.2 PERCURSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CAXIAS DO SUL/RS	54
3 CONSOLIDAÇÃO DE CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA RME DE CAXIAS DO SUL/RS: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS	66
3.1 DAS PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS: DESDOBRAMENTOS DEMOCRÁTICOS	71
3.2 DA AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO DIREITO A APRENDER	103
4 CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRODUÇÃO DE IDENTIDADE E DIFERENÇA NA DOCÊNCIA MUNICIPAL	118
4.1 CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	118
4.2 CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DO DOCENTE MUNICIPAL.....	137
4.2.1 Desafios na efetividade da gestão democrática	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES.....	181

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho aborda a gestão democrática, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, partindo de uma perspectiva cultural, de modo a pensar políticas, práticas, representações e construção identitária atinentes ao contexto anunciado. Desse modo, esta pesquisa objetiva investigar que culturas de gestão democrática podem ser evidenciadas no contexto dessa Rede, entre os anos de 1983 e 1996, atentando para as práticas.

Em vista disso, prescrições e práticas que visaram contribuir para a efetividade de uma gestão democrática, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, são identificadas e analisadas, integrando as categorias de culturas de gestão democrática que mobilizaram os itinerários deste estudo. Tendo anunciado o problema da pesquisa, prossigo com uma breve narrativa, que culmina na aproximação da pesquisadora com o contexto investigado, haja vista o reconhecimento de que, nas escolhas e caminhos definidos, atuam não somente os pressupostos teóricos-metodológicos, mas também a subjetividade de quem pesquisa.

Desse modo, compartilho que iniciei minha trajetória profissional como docente, atuando com a língua inglesa, em instituições de curso livre. Porém, busquei, com a graduação, uma aproximação com a rede pública de ensino. A Licenciatura em Letras das Línguas Portuguesa e Inglesa possibilitou o exercício da docência em uma escola de ensino regular, quando meus interesses de pesquisa passaram a se concentrar no currículo, no cotidiano e nas práticas escolares.

Em razão disso, busquei aprofundar meus estudos no campo da Educação, quando iniciei um Curso de Especialização em Estudos Culturais e os Currículos Escolares Contemporâneos na Educação Básica. Essa experiência foi bastante frutífera, haja vista a realização de percurso investigativo, com a elaboração de um estudo, no qual pude problematizar e analisar fenômenos relativos à identidade docente e ao currículo. Desde então, circunscrevo-me ao âmbito da pesquisa em Educação e penso que os deslocamentos que se operam na(s) cultura(s) escolar(es) oferecem inúmeros objetos pertinentes para estudo. Além disso, vejo a potência da pesquisa, quando oferece a possibilidade de reinvenção dos professores, os quais,

enquanto sujeitos pesquisadores, estão continuamente atentos às suas cambiantes realidades.

Investigar a escola integra o fazer docente. Ao examinar os indícios do passado de um contexto escolar é possível atentar, mesmo que de forma fragmentada e parcial, para alguns de seus itinerários, buscando nas histórias sinalizações de alguns dos modos de fazer e de ser no espaço e tempo investigados.

Atuando há alguns anos como professora nos anos finais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS, participo das rotinas escolares e observo continuamente práticas criativas de docentes e discentes, além de lutas por significados, as quais constituem objetos potentes para estudo. Esta pesquisa propõe-se a buscar indícios de tais fenômenos, quando relacionados à emergência e à consolidação de processos democráticos da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e, por essa razão, alicerço este trabalho em uma perspectiva histórico-cultural.

Em minha trajetória docente, observo o quanto os diretores de escola atuam na mediação dos modos de fazer do cotidiano escolar, constituindo práticas de gestão. Não obstante, também verifico que o docente que ocupa o cargo de diretor passa por processos de constituição de sua identidade a partir das atribuições de gestor, as quais nunca consistiram o cerne de sua formação. Além disso, atento para as relações que se estabelecem entre as instituições escolares e Secretarias de Educação. Nesse sentido, evidenciam-se *práticas de ordem estratégica e tática*, de Certeau (2014), as quais se operam nas negociações entre segmentos implicados na gestão da rede de ensino, quais sejam: a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, as equipes diretivas, os Conselhos Escolares, as coordenações pedagógicas, os docentes, os discentes e familiares, bem como os funcionários das instituições escolares. Assim, aponto para a pertinência de investigar aproximações e distanciamentos que se desdobram entre prescrições e práticas, ou seja, entre normativas e modos de fazer. Diante do exposto, examino documentos oficiais que preconizam princípios de gestão democrática no Brasil, o que possibilita estabelecer relações com as normativas educacionais locais. Outrossim, analiso narrativa(s) e história(s) de antigos gestores e professores no contexto específico de Caxias do Sul/RS, com o intuito de verificar indícios de práticas democráticas, entre 1983 e 1996, e alicerço a presente pesquisa nos procedimentos metodológicos da análise documental e da História Oral.

Desse modo, anuncio que esta pesquisa tem por objetivo **investigar o processo de democratização da gestão educacional no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS, buscando constituir uma história que versa sobre gestão democrática e práticas que constituem culturas de gestão democrática, entre os anos de 1983 e 1996.**

Ao apresentar o horizonte da pesquisa, na perspectiva da História da Educação, a partir do objeto de investigação anunciado, assinalo o referencial teórico-metodológico deste estudo, inscrito no campo da História Cultural, o qual se subsidia nos estudos de Burke (1992), Certeau (1985, 2012, 2014), Le Goff (1988), Galvão e Lopes (2010) e Pesavento (2003). Nesse sentido, destaco o processo de investigação a partir dos indícios, considerados nas diversas formas em que se fazem presentes.

Os estudos dos autores referidos permitem considerar que há, nesse processo investigativo, uma construção, a partir de vestígios, que objetiva, dentre outras questões, analisar que permanências e discontinuidades podem ser percebidas nas relações estabelecidas entre o que foi e o que é. Aponto que este estudo não supõe que a historicidade seja neutra, tampouco ignora a implicação do sujeito em relação ao seu objeto de investigação. Por essa razão, alicerça-se em arcabouço teórico-metodológico adequado, haja vista a exigência do sujeito pesquisador de realizar um processo investigativo pautado na construção de dados e análises articuladas em pressupostos consistentes. Desse modo, a objetividade científica, subsidiada nos procedimentos, pode moderar a subjetividade do pesquisador.

Reconhecendo que não há neutralidade na escrita da História, tal como pontua Pesavento (2003), esta pesquisa atua a partir de posicionamentos que serão preconizados em detrimento de outros - partindo de um lugar e tempo delimitados, tomando um viés definido, destinando-se a sujeitos específicos, com finalidade demarcada. Logo, os indícios podem ser lidos a partir de lentes teóricas específicas, mas interpelam a subjetividade do pesquisador, o qual faz a tessitura entre os achados de forma a narrar uma história. Essa condição da historicidade suscita debate quanto ao caráter ficcional da história, o qual é problematizado por Veyne (1998), haja vista o envolvimento subjetivo nas articulações entre vestígios e lacunas na escrita historiográfica. Há, de fato, construção nesse processo. Pondero que não é possível conhecer tudo o que já foi, havendo, portanto, na construção da narrativa histórica, espaço para criação, seleção e silenciamento. Todavia, não pretendo afirmar que toda

história seja uma ficção absoluta. Antes, destaco que a História Cultural convida à ruptura com o pesado fardo da pretensão totalizante que, romântica, idealiza a possibilidade de encontrar todas as certezas e verdades circulantes de um tempo e espaço que não mais existem. Tendo em vista essa perspectiva, reconheço a realidade inacabada do conhecimento e considero que os limites da pesquisa histórica convergem com os limites da epistemologia. Não se pode conhecer tudo. Além disso, só se conhece a partir de um olhar. Um olhar que se confronta com o outro e que, na existência do outro, para além dos indícios, busca conhecer esse outro. “Enxergar o outro continua exigindo um grande esforço, principalmente para os que não ocupam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever algo ao longo da história” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 36). Por essa razão, destaco que a pesquisa que se debruça sobre a vida do outro, por vezes, sujeito ordinário, demanda grande diligência; há de se ter zelo ao contar a história de alguém, sob o ponto de vista deste, sem a vivência daquele que foi.

Por outro lado, ao investigar vestígios de um passado para além das individualidades, aponto para as coletividades e significados que foram compartilhados. Assim, apoiada nos pressupostos da História Cultural, analiso que representações circularam e que lutas foram travadas em torno de tais significações, constituindo as realidades de outrora, a partir de Chartier (1994, 2002), Hall (1997, 2012) e Pesavento (2003). A emergência e a afirmação da História Cultural se deram com a ruptura de paradigmas ortodoxos que atribuíam um caráter hegemônico na escrita da história, quando essa passou a se interessar pela pluralidade nas diversas histórias. *La nouvelle histoire* gerou uma crise de identidade, tal como aponta o historiador Burke (1992), haja vista que os estudos históricos passaram a se entrecruzar com estudos de outras áreas do conhecimento. A partir de então, operou-se uma fusão - da história com diversas áreas sociais e políticas - que atenta não mais para a história vista de cima, sempre a partir da perspectiva do privilegiado, mas indaga e investiga todo indício do passado como fonte potencial de pesquisa.

Le Goff (1988, p. 27) sustenta que a História Nova “se afirma como história global, total, e reivindica a renovação de todo o campo da história”. Daí advém a motivada denominação da *História Nova* tal como *História Total*. A escrita da história, nesse viés, toma um novo percurso, que, aberto para a diversidade, visibiliza sujeitos e histórias tidas, até então, como ordinárias, visto que eram ignoradas. Burke (1992) afirma que o “que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma

‘construção cultural’ sujeita a variações, tanto no tempo, quanto no espaço” (BURKE, 1992, p. 11). Assim, toda história interessa e, para que cada uma seja, de fato, visibilizada, operam-se transformações no que concerne à escrita da História, a qual passa a investir, para além das narrativas descritivas, em uma perspectiva analítica.

Porém, outras perspectivas demandam novas fontes, muitas das vezes, fontes nem sempre oficiais, justamente aquelas que poderão evidenciar realidades até então pouco exploradas. Assim, supera-se a supremacia da legitimidade do documento oficial. Segundo Galvão e Lopes (2010), havia um *fetichismo diante do documento*, o que era frequente no princípio da pesquisa em História da Educação, quando se buscava “privilegiar o documento oficial como a fonte mais legítima para a pesquisa [...]” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 28). Diante dessa ruptura, potencializa-se o trabalho com múltiplas materialidades e fontes, sejam elas documentos, jornais, memória oral ou imagens, pois todas passam a ser concebidas como *corpus* válido para análise. Afinal, sinalizam para as culturas de um tempo e espaço específicos e ampliam as possibilidades de identificar e investigar representações que constituíam a realidade de uma época. Com tal ampliação no uso das fontes, desloca-se, também, o olhar para o cotidiano, o que permite observar aspectos outrora secundarizados na história: as práticas e os hábitos de um lugar e tempo específicos. Burke (1992, p. 14) diz que: “se os historiadores estão mais preocupados que seus antecessores com uma maior variedade de atividades humanas, devem examinar uma maior variedade de evidências”. Desse modo, outras possíveis histórias emergem a partir dos deslocamentos no olhar da pesquisa, de sorte que uma grande diversidade de produções culturais passara a ser enfim visibilizada.

Assim, o estudo das representações e suas forças na constituição da realidade ganha fôlego. Além disso, mesmo ponderando que a representação não é aquilo que representa, ela está em um dado contexto e atua na realidade em que está inserida, mesmo ausente. Pesavento (2003) refere-se às representações tal como *matrizes geradoras*, visto que circulam e são legitimadas na medida em que estão em evidência:

São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Esta pesquisa se desenvolve a partir da análise de indícios documentais que consideram a força que as representações têm no contexto em que circulam, sendo constituidoras da realidade. Nessa perspectiva, Chartier (2002, p. 16) destaca que a história busca “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” ou, ainda, envolvida na “análise do trabalho de representação” (CHARTIER, 2002, p. 27). Em vista disso, a sistematização e a análise das fontes traduzem esforço investigativo na busca por tais representações.

Não obstante, destaco que na escrita da história atua o imaginário, que dá sustentação para a narrativa a ser construída, o que faz ponderar que não é possível produzir uma verdade histórica, estanque e completa sobre o passado. Pesavento (2003, p. 64) corrobora com o pressuposto de que os indícios são trabalhados pela subjetividade do pesquisador, visto que as lacunas e as articulações evidenciadas pelos vestígios envolvem o que a autora chama de *atitude dedutiva*. Portanto, apesar de todo rigor metodológico que possa ser implementado na pesquisa histórica, essa está subordinada à composição a partir dos vestígios. Por conseguinte, esforços para apreensão e interpretação da realidade do passado são empregados no processo de investigação, a fim de indagar, a partir dos indícios, que sentidos poderão ter sido compartilhados no contexto analisado.

O trabalho com os documentos oportunamente não deve se restringir no âmbito do “compêndio”. A busca por documentos é fomentada justamente pela potencialidade que esses têm de aludir ao seu tempo. Todavia, devem ser tratados e analisados criteriosamente. Luchese (2014) alerta que:

Concretamente, o trabalho do historiador não é o de juntar documentos e escrever a partir deles a História. Todos os documentos que nos chegam do passado são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade (LUCHESE, 2014, p. 149).

Logo, além da impossibilidade de carregar pretensões totalizantes, não se deve restringir o trabalho ao *de juntar documentos*, como refere a pesquisadora. O ofício que cabe ao historiador é justamente o de tecer relações a partir dos documentos. Indagá-los para ir além, buscar aproximações, descartando suposições

que não cabem, e dando continuidade à investigação em novas fontes, sempre que lacunas (transponíveis) impedirem articulações com o objeto de estudo.

São as fontes e os indícios que permitem a construção daquilo que pode ter sido. Não se trata de “resgatar” uma história *a priori*, mas de buscar cientificamente elucidar, com base nos recursos utilizados e com lentes do presente, o passado vivido. Assim, elabora-se uma versão *a posteriori* do que pode ter sido, a qual se pretende legitimar. Ao tratar dos limites da história, Veyne (1998, p. 18) aponta que “em nenhum caso, o que os historiadores chamam *um evento* é apreendido de uma maneira direta e completa, mas, sempre, incompleta e lateralmente, por documentos ou por testemunhos, ou seja, *tekmeria*, por indícios”. Sendo assim, o processo de escrita da história tem um caráter ficcional e, ousado dizer, *composicional*, na medida em que o pesquisador acessa fontes, realiza leituras, relaciona, destaca, exclui e cria, a partir do que emerge com os indícios. Em face do exposto, considera-se que esse aspecto confirma o envolvimento da subjetividade na construção das narrativas históricas.

Ao tratar da operação historiográfica no âmbito da subjetividade do pesquisador, Luchese (2014) destaca o aspecto da seleção, ao afirmar que: “são escolhas, produzidas a partir de questionamentos, marcados pela presença e uso de documentos, ordenados e tecidos pela trama textual produzida pelo historiador” (LUCHESE, 2014, p. 148). Sendo assim, o historiador tece relações a partir dos indícios, porém, alicerçado em sua subjetividade, segundo suas experiências e interesses.

Tendo por enfoque a gestão democrática em um contexto educacional na perspectiva da História Cultural, o estudo analisa o objeto metodologicamente pela análise documental e pela história oral. Considera-se como significativa fonte de pesquisa a história oral, cuja legitimidade já fora fortemente questionada. É possível sinalizar para a superação da restrição no uso de tal fonte, tendo em vista a potência da história oral ao viabilizar o acesso a testemunhos da época e vivências no contexto investigado da pesquisa histórica. Alberti (2005) aponta que, em face da abertura para novas fontes históricas, os arquivos diversificaram-se de tal modo que “o documento escrito deixou de ser o repositório exclusivo dos restos do passado” (ALBERTI, 2005, p. 164). Em vista disso, a história oral é uma metodologia que se desenvolve a partir das narrativas de memória e é adotada, a fim de constituir fontes orais, as quais podem (ou não) ser combinadas a outras fontes. Além disso, a pesquisa se alicerça nas contribuições de autores filiados que tratam da noção de cultura escolar ou, ainda,

de cultura(s) escolar(es), como Viñao Frago (1995), Julia (1990) e Escolano Benito (2005), além de considerar a perspectiva de Hall (1997) sobre a cultura e suas interfaces com práticas de significação. Assim, compreendo a cultura escolar como um conjunto de significados, modos de ser e modos de fazer, que são partilhados por sujeitos implicados num contexto escolar comum. Destaco que tais significados, modos de ser e fazer, embora compartilhados e, muitas vezes, replicados, devem ser reconhecidos também como dinâmicos, portanto, cambiantes e contraditórios, podendo ser balizados, em maior ou menor medida, por normativas. Desse modo, a partir de Certeau (1985; 2012; 2014), reconheço a dimensão criativa dos sujeitos, os quais constituem seus modos de fazer em vista do estabelecido. Desse modo, ancorome na noção de cultura escolar para subsidiar a análise das relações entre prescrições legais e práticas nos processos de democratização da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS.

Contextualizo brevemente a RME de Caxias do Sul/RS, a fim de identificar o espaço investigado. Segundo dados obtidos no site da mantenedora, a Rede dispõe, no ano de 2017, de 86 escolas, é integrada por 3.000 professores, além de ter aproximadamente 40.000 alunos matriculados, que são atendidos nas modalidades de Educação Infantil, Fundamental, Especial, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2013, a RME de Caxias do Sul recebeu o prêmio *Inovação em Gestão Educacional*, do Ministério da Educação. O projeto teve sua culminância com a publicação dos *Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul*, em 2010, decorrente da capacitação de docentes, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades e de discussão no que concerne à aprendizagem e avaliação.

No site da Rede, evidencia-se que os cadernos que constituem os Referenciais resultam das ações desenvolvidas, entre 2009 e 2010, as quais buscaram promover a discussão do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Desse modo, assessores, gestores, coordenadores pedagógicos e professores estiveram envolvidos na elaboração de tais documentos, cujo conteúdo orienta as escolas municipais para a elaboração de seus Planos de Estudos nos diferentes componentes curriculares.

Neste estudo, entretanto, proponho-me a investigar os processos de constituição e consolidação de gestão democrática da mesma Rede, entre 1983 e

1996, portanto, atentando para um contexto anterior ao da referida premiação. Para tanto, tenho por recorte temporal o ano de 1983, período no qual a Secretaria de Educação de Caxias do Sul inaugura o *I Simpósio Municipal de Educação*, na gestão da Secretária à época, professora Marta Gobbato. As transcrições do evento trazem indícios que apontam para a discussão da articulação entre escola e comunidade como potencialidade a ser desenvolvida na garantia de participação de todos os segmentos sociais. A pauta, por essa razão, apresenta, dentre outros elementos, marcos para a gestão democrática. Embora tenha sido, apenas em 1988, com a promulgação da nova Constituição, que a gestão democrática na escola e seus princípios tenham sido legalmente previstos no território brasileiro, é possível demarcar movimentos, cronologicamente anteriores a essa data, no percurso histórico do Município de Caxias do Sul, que não podem ser rejeitados. É o que apontam algumas entrevistas de figuras políticas e docentes da época, disponíveis no Acervo de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), da cidade em questão, utilizadas para o enriquecimento da memória oral deste estudo. As narrativas evidenciam marcos históricos e legais, bem como alguns itinerários municipais que preconizavam práticas democráticas, haja vista a recorrência com que são referidos.

O recorte temporal desta pesquisa encerra-se com o fim do mandato de Mário David Vanin, na Prefeitura de Caxias do Sul, em 1996. Considera-se 1996 um marco de conclusão de um projeto político municipal que, na rede de ensino, foi desenvolvido pela equipe de assessores que iniciaram suas trajetórias junto ao Secretário Odir Miguel Ferronato, entre 1988 e 1989. Em 1997, uma nova equipe assume a gestão municipal, liderada pelo prefeito Pepe Vargas (1997-2000), eleito pela Frente Popular, o qual renovaria seu mandato até 2004, com a segunda vitória nas eleições municipais. No entanto, cabe ressaltar que o encerramento do recorte temporal, no ano de 1996, deve-se também à emergência da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, promulgada no mesmo ano, em face do impacto que esta lei causou no tocante às orientações para a educação brasileira. A referida lei (LDB) propõe diretrizes para o ensino no contexto nacional e, dentre diversos aspectos, ressalto que se articula com este trabalho, pelo fato de assegurar o exercício democrático, orientar a organização do ensino, incentivando sua qualificação, além de prever a valorização docente. Nas análises deste estudo, evidenciam-se indícios de práticas, no contexto investigado, que efetivaram princípios democráticos presentes nas prescrições da LDB (1996);

algumas dessas práticas, inclusive, anteriormente à promulgação desta Lei, como também da própria Constituição Federal (1988).

Assim sendo, buscou-se verificar que aproximações e distanciamentos podem ser percebidos entre as prescrições legais e as práticas de gestão democrática na história da RME de Caxias do Sul, entre 1983 e 1996. Sobretudo, de modo a identificar que culturas de gestão democrática podem ser evidenciadas. A partir dos documentos analisados e das narrativas de memória oral de pessoas atuantes na política e no campo educacional do município, busquei indícios na história da Rede Municipal de Caxias do Sul de seu processo de democratização ao perguntar: **que culturas de gestão democrática podem ser evidenciadas, no contexto da RME de Caxias do Sul-RS, entre os anos de 1983 e 1996, atentando para as práticas?**

Assim, levantei documentos, tais como leis, entrevistas transcritas de acervos diversos, relatórios finais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caxias do Sul (SMEC), além de edições de impressos. Ainda, produzi empiria oral, buscando indícios de práticas, os quais permitiram a construção de categorias de análise, a partir de culturas de gestão democrática no contexto da RME de Caxias do Sul. Em vista disso, busquei responder de que forma as práticas cotidianas, vistas por Certeau (2014) como modos de fazer que diferem das determinações institucionais, se apropriaram e ressignificaram os princípios de gestão democrática, a partir da Constituição Federal (1988) e de outros documentos oficiais, o que permitiu verificar efetividade de práticas democráticas, alinhadas com as prescrições legais, ou mesmo operadas antes da promulgação de determinadas leis. Souza (2009), estudioso da gestão democrática no campo das Políticas Educacionais, explicita duas concepções para a gestão escolar, quais sejam: a) a gestão vista como constante embate entre opostos; b) a gestão vista como democrática, promovendo ampla participação e diálogo. Em face da concepção participativa subjacente à gestão democrática, reporto-me a Bobbio (2015), quando atenta que a abertura democrática visa à participação de todos em momentos deliberativos, promovendo a multiplicação de espaços e oportunidades para o exercício democrático. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar o processo de emergência das culturas de gestão democrática, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, entre os anos de 1983 e 1996, atentando para práticas com(o) desdobramentos democráticos.

Considerando que um percurso investigativo pressupõe uma pergunta, entendo que ela se constitui em vista de um problema que se quer ou se necessita

resolver, independentemente da possibilidade de sua concretude. Há indissociabilidade entre o problema e o contexto, uma vez que só se pergunta e se problematiza sobre o que se conhece. Logo, é improvável que se possa problematizar um evento, ignorando as relações entre sujeitos, lugares e tempo. Destaco ser ainda mais árdua a tarefa de investigá-lo sem antes buscar compreender suas condições de emergência. Afinal, um fenômeno só é o que é na continuidade de algo que se construiu em seu passado, seja ele de permanências ou discontinuidades. Um problema pressupõe questionamentos, lacunas, inquietações, que mobilizam e que tensionam o saber. Esses convidam à trajetória investigativa, que inaugura a possibilidade de observar os fenômenos para além da opinião, convocando um percurso científico.

Há, nesse processo, sujeitos conhecedores, participantes e, portanto, implicados em seus contextos. Situo-me nessa pesquisa como sujeito implicado, docente da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS - objeto de investigação. Circunscrevo-me neste contexto como sujeito docente e pesquisadora, logo, também implicante, apesar de não ter vivenciado a experiência docente na Rede ao longo do período estudado.

De qualquer modo, ao situar meu lugar de fala, anuncio não só a minha pertença, mas também a dos demais sujeitos entrevistados implicados no âmbito da RME de Caxias do Sul, que generosamente compartilharam comigo suas memórias, contribuindo para o adensamento desta pesquisa. Apesar do marcador em comum, de pertença a essa Rede, reconheço que somos constituídos por identidades instáveis e inacabadas. Aliás, a fragmentação da identidade é aspecto central na proposta de compreensão do sujeito contemporâneo, como aponta Hall (2011, p. 13). Somos sujeitos, cujas identidades são cambiantes, inscritos em uma rede também mutável e dinâmica, na qual uma teia de significados se produz, tendo em vista que esses significados são compartilhados, debatidos, negociados e/ou, muitas vezes, ressignificados. Os estudos de Hall (1997; 2011; 2012) apontam que os sujeitos estão inseridos em sistemas culturais, nos quais circulam representações, que os atravessam e atuam em sua constituição identitária. Por conseguinte, vive-se cotidianamente o embate em torno do significado e opera-se a percepção de realidade por meio de representações.

Assim, a pesquisa buscou identificar algumas das representações que atuaram na constituição de identidades, tais como as representações de

“professorinha” e “alunos coitadinhos”, que serão discutidas no capítulo 4. Não obstante, atentei, principalmente, para as práticas dos sujeitos, vistas também como modos que significam, que pressupõem a ação, a partir de uma verdade e da partilha de determinadas representações. Por conseguinte, a centralidade deste trabalho não está nos processos de subjetivação, mas na dimensão de ação dos sujeitos. Para tanto, utiliza-se uma concepção de sujeito que é reconhecido tal como o *astuto* em Certeau (2014), que é atravessado e subjetivado por representações, mas sobretudo exibe destreza ao se apropriar do que está posto. É na perspectiva da dita *astúcia*, conforme nomeia Certeau (2014), que esse trabalho busca examinar o sujeito e as possíveis bricolagens que este sujeito executa a partir das determinações.

Assim, este trabalho busca investigar as culturas de gestão democrática, considerando-se dois aspectos: a) o processo de democratização em gestão educacional no Município de Caxias do Sul/RS; b) indícios de práticas de gestão democrática evidenciadas em narrativas do *corpus* empírico. Justifica-se que a investigação dos aspectos referidos permitiu analisar o processo de democratização da RME e levantar as categorias de culturas de gestão democrática, atinentes a prescrições e práticas que efetivaram modos de fazer gestão democrática. Atribuo relevância social no debate que proponho, visto que ele constitui uma história, na qual é possível investigar práticas de gestão democrática em relação às prescrições legais, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS. Para tanto, são significativas as narrativas que enriquecem a empiria, ao trazer indícios de práticas na conjuntura da RME de Caxias do Sul/RS, no que se refere à mantenedora e aos sujeitos docentes e/ou gestores das escolas, vinculados à Rede em questão. A justificativa da pesquisa a partir de narrativas está na potencialidade que as análises da empiria têm de evidenciar a trajetória de democratização na Rede, com foco na gestão democrática, dentro do recorte de 1983 a 1996. Além disso, a pesquisa com narrativas da História Oral permite preservar a memória de sujeitos que integraram esse processo, contribuindo para ampliar a visão de historicidade das pessoas e lugares implicados.

No processo de construção da empiria, com a realização das entrevistas, foi perceptível o entusiasmo dos entrevistados e a disposição dos sujeitos, que se disponibilizaram em diversos momentos para que fossem realizadas etapas como: primeiro contato, entrevista, entrega de entrevista transcrita, devolutiva e, por vezes,

novos encontros para empréstimo de materiais do acervo pessoal com relação à temática do estudo.

A proposta inicial do estudo pressupunha a realização de entrevistas com antigos secretários, assessores e professores da rede, o que se efetivou, totalizando seis entrevistas. Assim, realizei as entrevistas com os sujeitos apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Relação de entrevistados da pesquisa

Nome Completo	Função exercida na RME ou na SMEC no período investigado	Local e ano de nascimento	Trajetória profissional	Data da entrevista
1. Jaqueline Marques Bernardi	Assessora pedagógica e/ou assessora administrativa da SMEC	Caxias do Sul, 1965	Licenciada em Educação Física. Atuou como professora, diretora e assessora administrativa e pedagógica na Secretaria de Educação de Caxias do Sul. Posteriormente, exerceu as funções de Secretária de Educação e de Recursos Humanos na mesma cidade. É professora na RME de Caxias do Sul.	05 de janeiro de 2017
2. Odir Miguel Ferronato	Secretário de Educação	Flores da Cunha, 1942	Formou-se como Técnico Agrícola. Lecionou na rede privada e pública de ensino de Caxias do Sul. Atuou como servidor concursado da Diretoria de Fomento (Secretaria da Agricultura). Foi Secretário da Educação em Caxias do Sul (1989-91 e 1992-94). Além disso, foi vereador e já ocupou cargos no SINE e na comissão da Festa da Uva. É aposentado e reside em Caxias do Sul.	11 de janeiro de 2017
3. Beatriz Maria Bigolin	Assessora pedagógica e/ou assessora administrativa da SMEC	Antônio Prado, 1954	Formou-se em Educação Especial. Atuou na rede pública estadual e municipal de ensino como docente, diretora e supervisora escolar. Foi assessora administrativa e pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, entre 1989 e 1996. É professora aposentada e reside em Caxias do Sul.	24 de janeiro de 2017
4. Vilce Mônica Faoro Comerlatto	Professora de Educação Física	Caxias do Sul, 1960	Graduou-se em Licenciatura Plena em Educação Física. Atuou na RME como professora de Educação Física, em duas matrículas, entre os anos de 1988 e 2016. Atualmente, é professora	08 de fevereiro de 2017

			aposentada e desenvolve projetos em outra área.	
5. Flávia Broccheto Ramos	Assessora da SMEC	Caxias do Sul, 1966	Graduou-se em Letras. Tem Mestrado e Doutorado na mesma área pela PUCRS. Atuou como professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, entre 1986 e 1999. Foi uma das grandes colaboradoras na criação do Jornal Aquarela. Trabalhou na assessoria da SMEC, entre 1989 e 1996. Implantou o Comitê do programa PROLER em Caxias do Sul. Atualmente, é professora da Universidade de Caxias do Sul. Atua em cursos de licenciatura e de Pós-Graduação em Educação e Letras. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.	1º de março de 2017
6. Tânia Maris de Azevedo	Orientadora pedagógica de Português e Assessora da SMEC	Caxias do Sul, 1964	Graduou-se em Letras. Tem Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada pela PUCRS. Atuou como professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, entre 1984 e 1996. Foi orientadora pedagógica de Português e assessora da SMEC na Gestão de Odir Ferronato. Atualmente, é professora da Universidade de Caxias do Sul. Atua em cursos de Pós-Graduação em Educação e Letras.	08 de março de 2017

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

De forma mais detalhada, apresento alguns dos procedimentos realizados atinentes às entrevistas. Antes da realização das entrevistas, foram efetuados contatos iniciais com os sujeitos, processo que teve início ao final de 2016. Enquanto alguns dos sujeitos desejaram agendar data para entrevista no primeiro contato, outros optaram por um encontro pessoal antes da formalização da pesquisa. Nesses casos, realizaram-se os encontros, momentos em que explicito o objetivo do presente estudo. Alguns entrevistados levaram documentos de acervo pessoal e compartilharam muitas memórias do período, apresentando disposição na participação da pesquisa. Enfim, foram agendadas as entrevistas, que foram realizadas em diferentes locais, dentre eles: cafés, residência da pesquisadora ou do entrevistado.

As entrevistas tiveram durações diferentes, variando entre uma e duas horas, somando em torno de oito horas de gravação. O momento foi orientado, de forma flexível, a partir do Roteiro de Entrevista (Apêndice B). Em algumas entrevistas, foram

socializados documentos relacionados ao período, de modo a contribuir com o tema da gestão democrática na RME de Caxias do Sul.

Seguindo os procedimentos éticos relativos à metodologia de História Oral, com as entrevistas concluídas, realizei a transcrição das narrativas e entreguei os documentos aos entrevistados em versão digital e impressa ou, então, apenas em uma das versões, conforme a preferência de cada um dos sujeitos. Assim, atendi às solicitações de tempo para leitura e apreciação das informações por parte dos entrevistados. De modo geral, pequenas alterações foram solicitadas, tendo havido, também, em algumas transcrições, pedido de exclusão de itens como: nomes, organizações, partidos políticos etc. Então, foram efetivadas as devidas alterações. Reencontros para devolutiva foram realizados com a maioria dos entrevistados, salvo quando esse não era o desejo, em virtude de indisponibilidade. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e definiram a opção que permite a referência de seu nome nesta pesquisa. Dessa forma, constituí versões definitivas das narrativas, após as devidas alterações e inserções, conforme as solicitações dos sujeitos entrevistados. Após as devolutivas, estabeleci transcrições definitivas, que totalizam, aproximadamente, 150 páginas, as quais passaram a constituir o *corpus* empírico do presente estudo. Tendo encerrado os procedimentos acima relatados, a empiria foi cotejada e analisada, com desdobramentos nos capítulos 3 e 4 desta dissertação. Embora já tenha sido destacada a disposição e o empréstimo de documentos de seu acervo pessoal para a pesquisa, cabe ressaltar que a participação dos entrevistados ao longo do processo foi muito positiva. Tanto nos contatos iniciais quanto nas entrevistas e devolutivas, a maioria dos sujeitos foi extremamente colaborativa.

No que tange ao mérito científico da pesquisa, ressalto que ainda não foram localizados estudos sobre o processo de democratização da RME de Caxias do Sul, no período pesquisado, até o presente momento. Em vista disso, este trabalho busca conhecer o processo histórico que nos permite sermos e estarmos como somos hoje e não ancorar todas as possibilidades de explicações na presentificação do passado. Por conseguinte, cabe também desnaturalizar algumas narrativas que, ingenuamente, estabelecem o presente como algo permanente e acabado, ignorando os processos históricos que o constituíram. Em uma perspectiva analítica, observaram-se tanto recorrências quanto descontinuidades. Além disso, a empiria produzida permitiu a construção de categorias de análise de culturas de gestão democrática, articuladas a

partir de indícios de práticas democráticas, evidenciadas nas narrativas de memória oral dos entrevistados e em outros documentos.

Destaco que a investigação do processo de constituição de culturas de gestão democrática, no contexto da Rede de Ensino Municipal, permitiu verificar de que forma as práticas de gestão e as deliberações, por parte da Secretaria Municipal de Educação e de outros setores da comunidade escolar, vieram a efetivar princípios democráticos e a constituir modos de fazer gestão de forma democrática.

Ressalto que as narrativas de memória oral produzidas, a partir das entrevistas, constituem *corpus* de análise denso, que subsidia análise de fragmentos, no que tange ao percurso da RME de Caxias do Sul, entre 1983 e 1996. Atento que as narrativas estão subjacentes ao lugar de fala dos sujeitos, que rememoram a partir de diferentes lugares praticados: ora do contexto das escolas, quando atuavam como professores e/ou diretores; ora como assessores e/ou Secretário e, nesse caso, dando maior enfoque para as ações e itinerários da mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura à época, do que às articulações entre escola, comunidade escolar e seus sujeitos. Assim, da mesma forma que Portelli (2016) aponta que a História Oral “não diz respeito só ao evento. Diz respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores” (PORTELLI, 2016, p. 12), compreendo as memórias dos entrevistados como advindas de significados construídos a partir das vivências de cada um dos sujeitos, mas também compartilhando memórias de um grupo social. Halbwachs (1968) defende que a memória individual e a memória coletiva são indissociáveis. Assim, ele afirma que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1968, p. 51).

Portanto, a memória pressupõe a produção da narrativa pelo sujeito, que se enuncia a partir de um lugar de fala e implica em narrar de diferentes formas aquilo que se rememora. Nesse sentido, destaco a pertinência de considerar o lugar de fala, uma vez que “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2012, p. 18). Portanto, a narrativa está atrelada ao lugar de onde se fala, sustentado por representações presentes na memória.

A memória é concebida como a “propriedade de conservar certas informações” (LE GOFF, 1990, p. 423). Neste estudo, as memórias são acessadas

pela narrativa, dado o encontro entre entrevistado e entrevistador, no qual se negociam e se constroem versões do passado, como atenta Portelli (2016) e Errante (2000). Por conseguinte, Errante (2000) explica que: “Na dinâmica das histórias coletivas e pessoais, emergem a voz e a identidade como resultado da interação entre o historiador (o entrevistador) e o narrador (o informante)” (ERRANTE, 2000, p. 143). Isto posto, reconheço as implicações subjacentes aos encontros que se operam na história oral, de entrevistador e entrevistado, haja vista que nesta interação também há negociação de significados a partir do rememorado.

Com isso, partindo das memórias individuais e sociais, verifica-se enfoque democrático na gestão educacional da mantenedora. Desse modo, a empiria constituiu-se significativa no que se refere aos indícios de práticas e desdobramentos democráticos, principalmente no que tange à gestão e às ações da mantenedora em relação às escolas e aos docentes. Em vista disso, acolhi os significados emergentes em relação à gestão educacional e, portanto, realizei o trabalho analítico, tendo como base o rememorado nas narrativas e dos registros de documentos escritos, aceitando os limites explicativos deste estudo. Tendo anunciado as escolhas para o encaminhamento desta pesquisa, apresento suas partes subsequentes.

O capítulo dois apresenta o contexto político e educacional do município, enfocando alguns marcos democráticos que nele se destacaram, especialmente a partir dos anos 80, do século XX, com base nos documentos levantados na pesquisa. Relacionada ao recorte estabelecido, há documentação que evidencia a efetivação e consolidação de princípios de participação popular e democrática em diversos setores do Município de Caxias do Sul/RS, o que pode ser notado no panorama histórico do referido capítulo. Contextualizo historicamente Caxias do Sul, especialmente os itinerários da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no recorte temporal da pesquisa (1983-1996), buscando estabelecer relações entre o legalmente previsto e indícios que sinalizem processos de democratização em Caxias do Sul/RS. Além disso, estabeleço relações entre a legislação nas instâncias municipal, estadual e nacional, identificando a emergência de orientações para a gestão educacional democrática, atentando para alguns atravessamentos no âmbito local, nacional e internacional.

No capítulo três, apresento o encaminhamento teórico da pesquisa, ancorada nos conceitos de cultura, democracia, gestão democrática e práticas. A partir do cotejamento dos documentos orais e escritos, analiso a empiria e, desta, construo

categorias de culturas de gestão democrática, à luz de consolidação de culturas de gestão democrática, uma vez que se evidencia a realização de gestão educacional alicerçada em práticas democráticas. Assim, analisa-se a consolidação de culturas de gestão democrática, a partir de estratégias e táticas na RME de Caxias do Sul. Sobretudo, identifiquei práticas voltadas para: a) ampliação da participação social, com vistas à organização da rede e b) ampliação do acesso e qualificação da Educação no âmbito da RME de Caxias do Sul.

No capítulo quatro, as análises se desdobram a partir do eixo de culturas de gestão democrática implicadas em processos de construção de identidade(s) do docente municipal. Assim, dividem-se as categorias em dois âmbitos: a) da profissionalização docente, em vista das práticas e prescrições voltadas para a organização, qualificação e valorização da carreira docente; b) e de processos identitários que se produziram entre rupturas de ingerência estadual e local, renegociações de significados e representações e fortalecimento do magistério municipal.

Portanto, o cotejamento de documentos e narrativas e suas subseqüentes análises subsidiaram a escrita e a constituição de uma história do processo de democratização, na RME de Caxias do Sul/RS, entre 1983 e 1996, atentando para prescrições e práticas de gestão democrática nesse âmbito.

Nas considerações finais, apresento a síntese dos resultados obtidos, tendo por objetivo contribuir para a constituição de categorias que permitem identificar culturas de gestão democrática, no âmbito educacional da Rede Municipal de Caxias do Sul, e aponto, além disso, para possibilidades de continuidade e de aprofundamento do objeto investigado bem como para outras potencialidades em estudos relacionados.

2 ITINERÁRIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS DE CAXIAS DO SUL/RS

Antes de abarcar a questão das práticas de gestão democrática, no contexto da Rede Municipal de Caxias do Sul/RS, em uma dimensão analítica, é necessário conhecer a trajetória histórica e política da cidade, buscando contextualizar seus movimentos, permanências e descontinuidades. Assim, procedo com um levantamento de dados referente ao seu cenário político e histórico. Neste cenário, observa-se emergência de novos partidos políticos, de diferentes modelos de gestão e lideranças, bem como de articulações entre figuras atuantes na política caxiense. São perceptíveis algumas rupturas de paradigmas no exercício de gestão municipal, e verifica-se um esforço gradativo e contínuo, visando ao desenvolvimento urbano e também sociocultural da cidade.

Alguns documentos e estudos nos permitem trazer tais considerações. Dentre eles, destaco duas obras: 1) *Palavra e Poder* (2012), produzida por meio da Câmara de Vereadores, que conta histórias sobre Caxias do Sul e marcos políticos de sua constituição; 2) *Retratos de um saber: 100 anos da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul* (1998), escrita pelas autoras Dalla Vecchia, Herédia e Ramos. O livro traz os resultados de uma pesquisa aprofundada sobre o contexto educacional do município, até o fim dos anos 90, século XX.

Além disso, cito transcrições de entrevistas realizadas¹ com pessoas que já atuaram na política e também no campo da Educação da cidade de Caxias do Sul, muitas das quais estão no Banco de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA) da mesma cidade. Algumas das falas acessadas sinalizam grande movimentação política, no sentido de qualificar os serviços prestados ao município.

2.1 DEMOCRATIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO: AGENDAS LOCAIS E NACIONAIS

Caxias do Sul localiza-se na região conhecida como Serra Gaúcha, no nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. No site da Prefeitura², encontra-se uma breve história da constituição do território, o qual era habitado por índios. Aos poucos,

¹ Como nota metodológica, ressalto que as entrevistas disponíveis nos acervos do AHCM bem como no AHMJSA utilizadas nesta pesquisa foram produzidas em diferentes contextos e finalidades e, nesta pesquisa, estão sendo empregadas em outro viés, com foco para a gestão democrática no município.

² Disponível em: <<https://www.caxias.rs.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

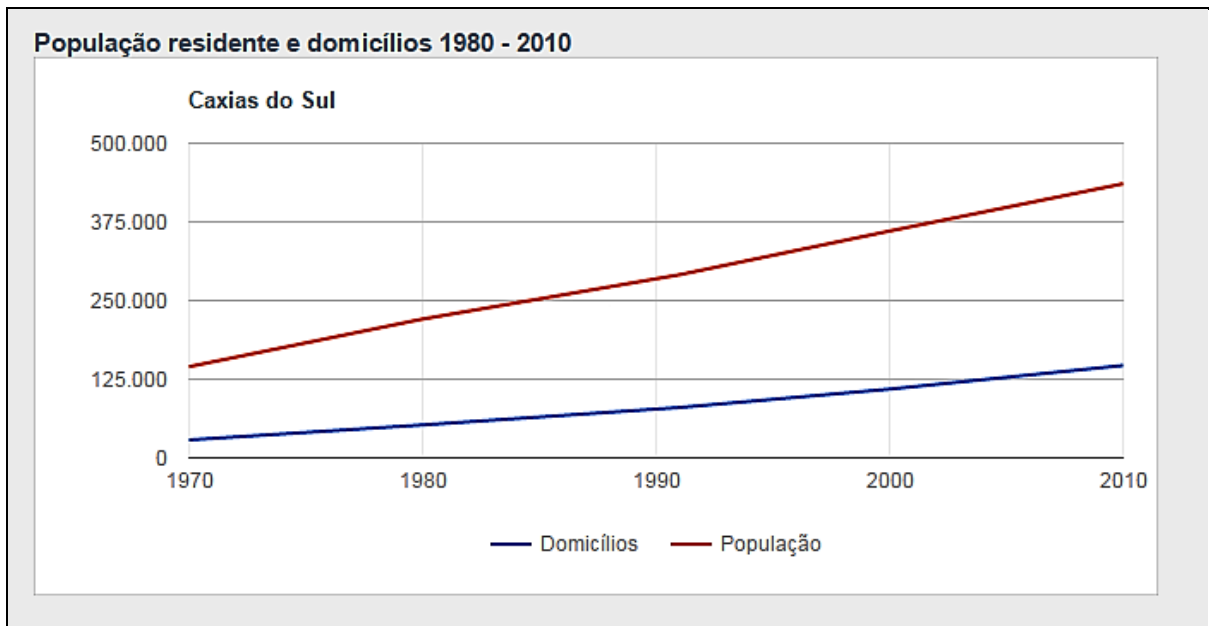
a região foi recebendo tropeiros, quando passou a ser chamada de Campo dos Bugres. Imigrantes italianos chegaram na região, a partir de 1875, e, pouco tempo depois, o território passou a ser chamado de Colônia de Caxias, onde acolheu também outras etnias. Em 1890, a colônia passa a ser um município, tendo sido oficializada como cidade 20 anos depois, em 1910.

A partir de então, Caxias do Sul passa por período de urbanização, envolvendo instalações elétricas e a chegada do trem. A região fortalecia-se, principalmente, pela produção de uva e vinho, atividade na qual se destacava. Atualmente, é um município de destaque metalmeccânico no Brasil. Embora persista a produção da uva e do vinho, a cidade está associada a atividades industriais de relevo, no âmbito regional e nacional, o que mobiliza significativa parte de sua economia. De acordo com dados do IBGE (2016³), Caxias do Sul tem uma população estimada de 479.236 e apresenta um PIB per capita de 45.883,07 reais (com referência ao ano de 2010). No que se refere à Educação, dados do IBGE (2015) apontam que o município dispunha de 85 escolas municipais de Ensino Fundamental e 63 pré-escolas municipais. Além disso, há um quadro de 1.607 docentes atuantes na RME da cidade.

De acordo com o Censo (2010), Caxias do Sul é a segunda cidade mais populosa do Rio Grande do Sul. Seu crescimento demográfico pode ser verificado na figura a seguir:

³ Disponível em: <[http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php? lang=&codmun=430510&idtema=152&search=rio-grande-do-sul|caxias-do-sul|produto-interno-bruto-dos-municipios-2013](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=430510&idtema=152&search=rio-grande-do-sul|caxias-do-sul|produto-interno-bruto-dos-municipios-2013)>. Acesso em 20 set. 2016.

Figura 1 - Gráfico da população residente e domicílios em Caxias do Sul (1980-2010)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970/2010.

No gráfico, verifica-se o crescimento populacional no município, referente aos últimos quarenta anos, pelo qual se evidencia significativo aumento de habitantes na região até 2010.

Na obra *Palavra e Poder* (2012, p. 89), consta que o crescimento urbano e industrial, em Caxias do Sul/RS, triplicara entre os anos 50 e 80, do século XX. Em 1975, o município teria, aproximadamente, 1.443 indústrias e 180 mil habitantes. Da mesma forma que o crescimento industrial fomentava a atividade econômica no município, o crescimento populacional demandava estruturação da cidade. Por essa razão, foi também no período dos anos 70, do século XX, que projetos relacionados ao abastecimento de água e ao aperfeiçoamento na coleta de lixo teriam sido fortemente discutidos. Em 1979, na gestão de Mário Vanin, aprova-se um projeto que viabiliza a coleta de lixo pela criação da empresa pública Codeca, que passa então a ampliar o serviço de coleta de lixo.

Dados do IBGE apontam que, em 1970, Caxias do Sul apresentava população total de 144.284. Em 1980, o número total de habitantes sobe para 220.725 e, em 1991, totaliza uma população de 290.068. Segundo documento de *Apresentação do município*, elaborado com base em alguns dados do IBGE e outras fontes, disponível no site da Câmara de Vereadores⁴, aponta-se que a economia de Caxias do Sul, em

⁴ Disponível em: <<http://liquid.camaracaxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=21528&p=0>>. Acesso em: 25 set. 2016.

1997, dividia sua atuação entre a indústria (64,66%), comércio e serviços (33,34%) e agricultura (2%). O documento permite constatar que há uma predominância de atividades industriais na economia caxiense, superando a antiga notoriedade do município que, na primeira metade do século XX, era antes reconhecido pela produção vitivinícola.

É nesse contexto que se configuram alguns momentos políticos de Caxias do Sul, apontados nesta pesquisa. Para tanto, procedo com a apresentação de um quadro de prefeitos da cidade, de 1969 a 2004, com vistas a tratar, sinteticamente, das diferentes gestões municipais, dando maior enfoque para a década de 70 até meados de 2004.

Quadro 2 - Prefeitos de Caxias do Sul (1969-2004)

Prefeito	Partido/ Coligações	Situação	Exercício
VictórioTrez	MDB	Eleito	1969-1972
Mário Bernardino Ramos	ARENA	Eleito	1973-1976
Mário David Vanin	ARENA	Eleito	1975-1976
Mansueto de C. Serafini Filho	UDC	Eleito	1977-1982
Victório Trez	PMDB	Eleito	1983-1988
Mansueto De C. Serafini Filho	UDC (PFL-PSDB-PTB-PL) União Democrática por Caxias	Eleito	1989-1992
Mário David Vanin	UDC	Eleito	1993-1996
Gilberto José Spier Vargas	Frente Popular (PT-PPS-PSB-PCdoB-PV)	Eleito	1997-2000
Gilberto José Spier Vargas (Pepe Vargas)	Frente Popular (PT-PPS-PSB-PCdoB-PV)	Eleito	2001-2004

Fonte: **Palavra e Poder**: 120 anos do poder legislativo em Caxias do Sul. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2012. 140 p.

Observa-se, no recorte apresentado pelo quadro, que houve reeleição de prefeitos, entre os anos 70 e 90, mesmo que de forma intercalada, havendo segundo mandato de Victório Trez, Mário David Vanin e Mansueto de C. Serafini Filho. Também nos anos 90 e 2000, os prefeitos foram reeleitos, como é o caso de Gilberto José Spier Vargas e José Ivo Sartori.

Em entrevista⁵ concedida, em 2003, Odir Miguel Ferronato⁶ relatou algumas de suas memórias do tempo de envolvimento político na cidade, entre os anos 70 e 90. Ferronato foi professor, diretor do SINE, político e vereador no Município de Caxias do Sul. Iniciou sua carreira nos anos 70 e foi Secretário de Educação a convite do prefeito vigente em 1989, Mansueto Serafini.

Início o quadro com a primeira gestão de Victório Trez, para ilustrar o primeiro mandato desse prefeito posteriormente reeleito. Além disso, o quadro permite perceber forte presença dos partidos ARENA e UDC. Para Ferronato (2003), a Arena (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) teriam sido os dois mais influentes partidos políticos dos anos 70 na cidade. A ARENA, mais conservadora, compartilhava os ideais do regime militar. O MDB, pelo contrário, questionava posicionamentos políticos mais conservadores e defendia maior democratização política.

Mário Ramos candidatou-se como prefeito em parceria com Mário Vanin, então candidato a vice-prefeito, pela ARENA, em 1973, tendo os políticos sido eleitos. Nesse período, Odir Ferronato passou a atuar na coordenação do SINE. Ferronato (2003) explica que Mário Bernardino Ramos (1973-1976) não continuou sua carreira política em Caxias do Sul, pois teria se transferido para Porto Alegre/RS, tendo seu vice, Mário Vanin, assumido a Prefeitura logo depois.

Mário David Vanin era professor e advogado e também atuou como vereador antes de assumir como vice-prefeito, em parceria com Mário Ramos. Ramos acabou saindo da gestão para assumir a Secretaria de Turismo do Estado, a convite do Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Sinval Guazzelli (1975-1979), segundo relata Vanin em entrevista concedida, em 2001, no Município de Caxias do Sul, disponível no acervo do AHMJSA. Vanin relata que a saída de Ramos em meio à gestão teria sido bastante criticada pela população caxiense. O antigo prefeito avalia, no entanto, que Ramos, em apenas dois anos, teria idealizado e realizado muitas obras importantes para a cidade, tais como: a concretização da Festa da Uva, evento bianual de grande importância para a região; o Museu Municipal; a Prefeitura em novo

⁵ As entrevistas disponíveis no Acervo de Memória do AHMJSA, utilizadas neste trabalho, são citadas a partir das transcrições feitas pela instituição.

⁶ FERRONATTO, Odir M. Entrevista transcrita. **Política**: Vereança. Entrevistado por Cleimara Cardoso e Ana Paula de Almeida, AHMJSA, 2003, p. 1-5.

local; e a Casa de Pedra. Vanin⁷ explica que, ao assumir como prefeito, gestão que manteve de 1975 a 1976, buscou dar continuidade aos projetos iniciados por Ramos.

Vanin, em sua entrevista, trata de sua trajetória política e cita alguns dos partidos pelos quais havia transitado antes de se eleger pela ARENA. Aludindo às recordações dos anos 70, do século XX, Vanin atenta para a redução no número de partidos políticos que ocorreu na cidade, em vista da ditadura. Ele explica que o Partido Democrata Cristão “foi extinto pelo Ato Institucional nº 2 de 1965” e que, com a restrição de partidos políticos, por imposição do regime, apenas dois partidos puderam permanecer atuantes. Eram a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Para Vanin:

Uma pena, uma pena porque com isso o Brasil ... volta e meia eles acabam com os partidos e é uma pena porque a democracia no Brasil se faz através dos Partidos Políticos, como em todas as democracias. E, se os partidos são fracos, a cada pouco terminam com eles, ou eles têm dificuldades, ou têm medo e não se fortalecem através do tempo, ou não se depuram, se eles são um instrumento de democracia, a democracia sofre com isso (VANIN, 2001, p. 05).

Para Vanin, esse movimento cerceava democraticamente a política da cidade, já que o político via, nos partidos e na sua diversidade, entidades que potencializavam o exercício democrático. A obra *Palavra e Poder* (2012) registra esse mesmo período, relatando a repercussão do Ato Institucional nº 2 (AI-2), de 1965, na Câmara Municipal:

Durante a Sessão Extraordinária de 28 de outubro de 1965, o presidente do Legislativo comunicou que seria necessário reformar a Lei Orgânica do Município e o Regimento Interno da Câmara para adequá-los às disposições desse novo ato, pois ele estabelecia a extinção de partidos políticos existentes (CAXIAS DO SUL, 2012, p. 80).

Portanto, a segunda metade da década de 60, do século XX, em Caxias do Sul, foi marcada pela força de decretos, como o AI-2, que restringia a mobilidade política e engessava as representatividades políticas. Mais adiante, um novo decreto, o Ato Institucional nº 5, seria lançado e viria reduzir ainda mais os direitos políticos, nos contextos nacional, estadual e municipal. Com a pretensa justificativa de

⁷ VANIN, Mário. Entrevista transcrita. **Administração pública**: Mário Vanin. Entrevistado por Sônia Storchi Fries e Susana Storchi Grigoletto. AHMJSA, 2001, p. 1-17.

manutenção da ordem, estes decretos impunham um regime de restrições de direitos e repressão de diversos setores da sociedade.

Somente em 1979, após a difusão do Projeto de Anistia, ainda no contexto do regime militar, com a nova Lei Orgânica dos Partidos, é que a Câmara Municipal pôde repensar sua organização partidária (CAXIAS DO SUL, 2012, p. 83). Foi quando se extinguíram os partidos da ARENA e do MDB, o que levou a novas formações partidárias. Mais adiante, com a segunda eleição de Mansueto de Castro Serafini Filho, ganha força o partido União Democrática por Caxias (UDC)⁸. Nota-se que o partido aparece no quadro político de Caxias do Sul, até 1996, quando chegou ao fim a gestão de Vanin.

Em entrevista concedida, em 1997, Mansueto Serafini⁹, prefeito de Caxias do Sul/RS em duas gestões, é convidado a tratar de suas gestões municipais (1977-1982 e 1989-1992). As entrevistadoras, Maria Conceição Abel Machado e Vânia Merlotti Herédia, referem sua contribuição para a cidade e dialogam com Serafini sobre os projetos de suas gestões, além de outras questões. A entrevista dá destaque para a trajetória política do antigo prefeito. Serafini (1997) opina que teve uma gestão financeiramente eficiente e aponta para melhorias no saneamento, no tratamento do lixo, na ampliação de asfalto, na construção de loteamentos e também na ampliação da rede elétrica da cidade. Apesar de elencar avanços e destacar equilíbrio nas contas do município em suas gestões, Serafini relata ter buscado apoio financeiro de entidades como o Banco Mundial, para que fosse possível proporcionar melhorias a áreas vulneráveis da cidade. Em seu relato¹⁰, o político conta que:

Nós tentamos incluir Caxias no projeto do Banco Mundial, não sei se tu te recorda? No primeiro governo, isto o Banco Mundial tinha um plano com juros baixos etc. Mas aí os técnicos do Banco Mundial estiveram em Caxias, e eu lembro um fato interessante, eu levei os técnicos do Banco Mundial na favela do Burgo ou Cemitério [Tomás Beltrão de Queirós], e eles disseram: “Não,

⁸ Superando o bipartidarismo imposto pelo Ato nº 2 por meio de lei que demandava sua extinção, em 1979, novas formações partidárias se estabelecem no contexto brasileiro. Nos anos 80, do século XX, processos de formação partidária podem ser observados em Caxias do Sul. Serafini (1997) cita a formação do PSDB pouco antes da formação da União Democrática por Caxias (UDC), partido de atuação municipal fundado por ele. Segundo Serafini (1997), a UDC teria sido constituída para fortalecer sua segunda candidatura no processo eleitoral, visto que ele era considerado um candidato com alto índice de aprovação que, no entanto, não recebia apoio consistente de partidos já atuantes em Caxias do Sul na época, como o PMDB e o PDT. O partido UDC não existe mais no município. Os documentos utilizados nesta pesquisa não trazem outras referências quanto ao final da trajetória do partido em Caxias do Sul/RS.

⁹ SERAFINI, Mansueto. Entrevista transcrita. **Administração pública**: gestão Prefeito Mansueto de Castro Serafini Filho. Entrevistado por Maria Conceição Abel Machado e Vânia Merlotti Herédia, AHMJSA, 1997, p. 1-23.

mas essas favelas são excelentes. [...] E nós tínhamos recém feito um plano de urbanização de favela, realmente, até calçamento nós tínhamos feito lá no burgo e no Cemitério, e nós tínhamos que provar pro Banco Mundial que nós éramos pobres (SERAFINI, 1997, p. 05).

Serafini explica que, na ocasião, a cidade não conseguiu o apoio do Banco Mundial. Mais adiante, no ano eleitoral de 1976, ele relata que teve de negociar com a Revista *Veja*, interessada em realizar uma reportagem sobre o Município de Caxias do Sul, pedindo que não enfatizassem apenas as riquezas da cidade, mas também a miséria de modo que não perdesse novamente a chance de ganhar o apoio do Banco Mundial. O antigo prefeito pontua que o acordo com os repórteres foi bem sucedido e que, posteriormente, de fato, a cidade conseguiu captar alguns recursos do Banco Mundial, embora tenha destacado que os valores captados teriam sido modestos.

Referindo-se a sua última gestão, Serafini ressalta que, em 1989, Caxias do Sul destacava-se quando “o nosso índice de mortalidade infantil era menor que o dos Estados Unidos da América [...]” (SERAFINI, 1997, p. 06), apresentando um município, não somente com um quadro financeiro favorável, mas também favorável no que tange à qualidade de vida.

Dentre outras ações que beneficiaram a cidade em seu primeiro mandato, Serafini promoveu ampliação de número de salas de aula no Município, em um esforço para ampliar o número de vagas para estudantes na cidade. De qualquer modo, o investimento em expansão escolar pode ser evidenciado principalmente em sua segunda gestão, entre 1989 e 1992.

Em 1983, Victório Trez assumiu novamente a Prefeitura pelo PMDB. É nesse período que a professora estadual, Marta Gobbato¹¹, é convidada para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, cujas atribuições envolviam, além da educação e cultura, o esporte. É na gestão de Gobbato que alguns marcos democráticos atinentes à educação se evidenciaram, o que será aprofundado na próxima seção.

Apesar do recente fim do regime militar e de seu projeto centralizador de poderes, o qual se alastrara pelo território nacional, o Brasil, nos anos 80, do século XX, passa por um processo de descentralização e de abertura política. Em 1983 e

¹¹ Em razão de atualização de texto, uniformiza-se a utilização do nome Marta Gobbato para referir-se à Secretária de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caxias do Sul-RS, entre 1983 e 1988. A escolha foi motivada pelo formato empregado em documentos mais recentes, embora documentos da SMEC, entre 1983 e 1988, apresentem o formato Marta Gobbato Trez.

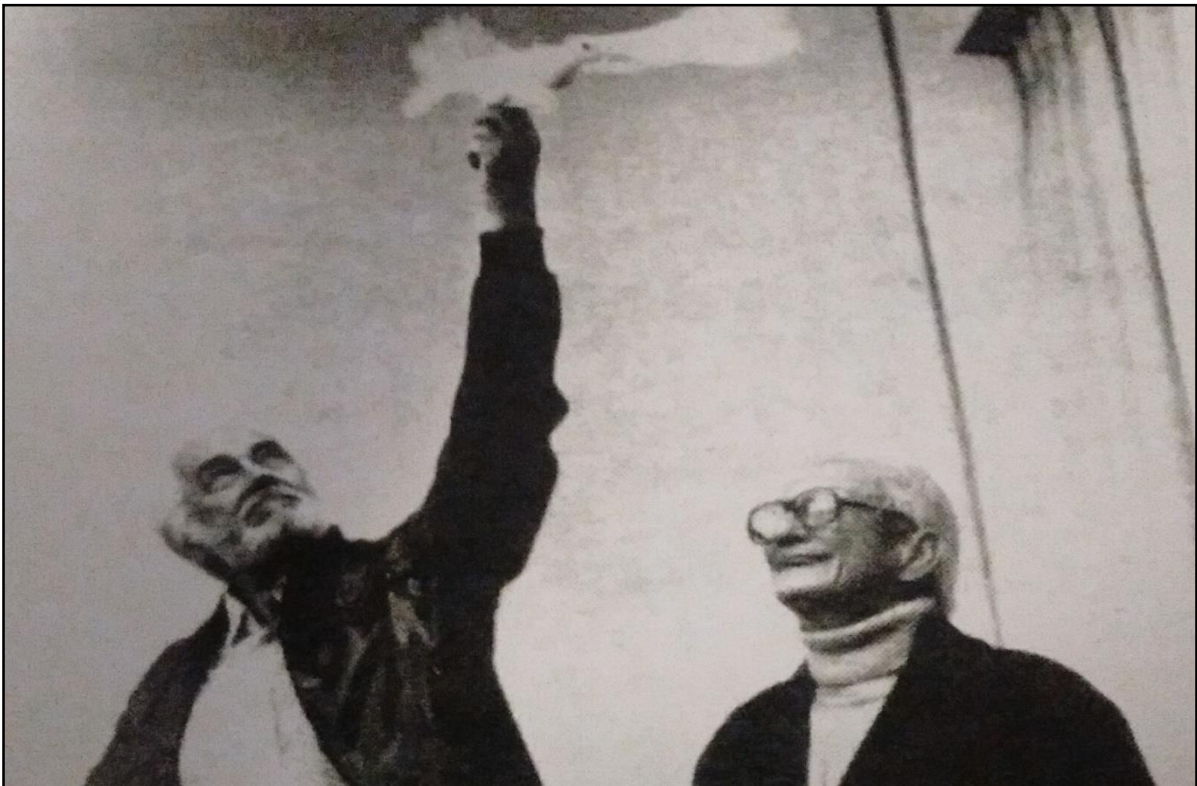
1984, destacou-se o movimento *Diretas Já*, que buscava aprovação de emenda na Constituição Federal para eleições diretas. A proposta não fora aprovada, porém realizaram-se as eleições de forma democrática, tendo assumido os eleitos Tancredo Neves como presidente e José Sarney, vice-presidente. Já em 1985, Sarney assumiria a presidência, devido ao falecimento de Tancredo. Portanto, apesar da campanha *Diretas Já* não ter sido aprovada, ela evidencia o caráter de reabertura da política nacional. A presidência, ao ser ocupada novamente por civis, também ilustrava um novo cenário político. Assim, lançaram-se perspectivas de redemocratização para o país, o que também pode ser evidenciado no âmbito local. Na obra *Palavra e Poder* (2012), são destacadas algumas conquistas que vieram a ampliar a participação popular no município. Além da criação de conselhos municipais, em 1985, que possibilitam maior controle e participação social, cria-se um novo espaço, aprovado pela Câmara de Vereadores, em 1983, chamado *Tribuna Livre*, capitaneado pela própria Câmara da cidade. O projeto visava, de fato, inaugurar um novo espaço para a participação da comunidade. A *Tribuna Livre*, ou também chamada de *Tribuna Popular*, consistia na abertura da Câmara para a participação de segmentos da comunidade, de forma quinzenal, para exposição e discussão de temas do interesse dos movimentos presentes:

A Tribuna Popular foi ocupada pela primeira vez durante a Sessão Ordinária de 29 de novembro de 1983 pela União das Associações de Bairros (UAB), que agradeceu aos vereadores por terem atendido uma velha reivindicação dos movimentos populares e das Associações de Bairros, que somavam oitenta entidades no município (CAXIAS, 2012, p. 99).

A existência da *Tribuna Livre* constitui um marco democrático para o município, haja vista a abertura de novos espaços para participação. Para Bobbio (2015), um modo bastante eficaz de verificar avanços na democracia é “perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer este direito” (BOBBIO, 2015, p. 50). Portanto, cabe atentar não somente para a garantia do sufrágio e da deliberação, mas verificar quanto à existência de lugares nos quais estes direitos podem ser exercidos, de modo que os interesses da sociedade civil sejam, de fato, moderados.

Segmentos diversos, como representantes da UAB e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), participaram das Tribunas, além da presença de sujeitos envolvidos com a questão político-social da cidade, como os antigos vereadores, Bruno Segalla e Ernesto Bernardi, os quais trouxeram à Tribuna a temática da paz em emblemática Sessão Ordinária de 1987. Bruno Segalla foi um notório artista e também político de Caxias do Sul. Bernardi foi vereador no município e teve seu mandato cassado no regime militar, devido à oposição política. Bernardi foi citado nas entrevistas de políticos, tais como Mansueto Serafini (1997) e Pepe Vargas (2009), quando tratam da história política de Caxias do Sul. Segalla e Bernardi são referenciados como políticos engajados, que atuavam em favor da democracia, das liberdades individuais e dos interesses sociais. Na Figura 2, observa-se Bruno Segalla (à esquerda), ao liberar no plenário uma pomba em símbolo de paz no final da Sessão de 1987, e Ernesto Bernardi (à direita), que sorri no momento de encerramento da Tribuna com a temática pacifista.

Figura 2 - Bruno Segalla e Ernesto Bernardi na Tribuna Livre (1987)¹²



Fonte: Jornal da Câmara de dezembro de 1987, p. 08. Acervo: AHCM. In: **Palavra e Poder**: 120 anos do poder legislativo em Caxias do Sul. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2012.

¹² Como nota metodológica, destaco que as imagens analisadas no presente estudo são pensadas na especificidade própria da fotografia.

Entre os anos 80 e 90, do século XX, a Câmara esteve aberta para algumas audiências públicas e foi arena de decisões diversas no âmbito da segurança, da saúde, do lazer e da educação, conforme se constata em *Palavra e Poder* (2012, p. 100). Em 1992, houve também a criação do Programa *Vereador por um dia* que, até os dias atuais, propõe reunir jovens em idade escolar para conhecer a estrutura da Câmara de Vereadores, além de reuni-los para uma sessão plenária, permitindo uma aproximação das juventudes ao contexto de organização política da cidade.

A Constituição Federal (CF), em 1988, teve um processo fortemente democrático de produção da legislação, com a participação da população na elaboração da peça legal. Não por acaso é continuamente referida como um dos mais significativos marcos de abertura política no país. No Município de Caxias do Sul, um forte marco legal, de face democrática, surge com a promulgação da Lei Orgânica Municipal, em 4 de abril de 1990, ocorrida na segunda gestão de Mansueto Serafini. Publicada apenas dois anos após a promulgação da CF (1988), a lei alude ao princípio democrático defendido na Constituição e prevê, no capítulo relacionado à educação, a gestão democrática nos espaços escolares.

Assim, dentre os fatos relevantes destacados na obra *Palavra e Poder* (2012), verificam-se os movimentos direcionados a afirmações democráticas, conforme segue abaixo.

1983-1984 Campanha pelas Diretas Já

05/10/1988 Promulgada a Constituição Nacional.

04/04/1990 Promulgada a Lei Orgânica Municipal.

Fonte: **Palavra e Poder**: 120 anos do poder legislativo em Caxias do Sul. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2012. p.140.

Na Lei Orgânica Municipal (CAXIAS DO SUL, 1990), os órgãos competentes à Educação bem como a comunidade escolar são convidados a assegurar a efetividade da gestão democrática. O item volta a ser apontado como dever do município a ser assegurado. É o que se percebe no que tange à Educação, Cultura (e desporto).

Ressalto que o processo de democratização que se observa em Caxias do Sul/RS articula-se com o processo de municipalização ocorrido no Brasil. No que se

refere à municipalização do ensino, evidenciam-se os primeiros esforços de lançar uma proposta mais localizada, já em meados de 1957. É o que afirma Both (1997), ao considerar as contribuições de estudos de Anísio Teixeira, a fim de apontar que a municipalização do ensino resulta de tendências de países europeus e americanos, que vinham apostando em autogestão municipal ou regional e mobilizavam-se para uma descentralização financeira. Já nos anos 80, Both (1997, p. 08) destaca avanços na efetivação de uma municipalização, observando que a CF, de 1988, teria legado ao município “considerável autonomia administrativa”, aspecto afinado, portanto, com tendências internacionais de descentralização, tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito do poder político.

Both (1997) define a implementação da municipalização da educação no Brasil tal como um processo político-administrativo, que envolve a articulação de diferentes setores sociais e a inter-relação entre as instâncias federal, estadual e local, sem desfavorecer as particularidades locais. A responsabilidade do Estado, a partir da viabilização da municipalização do ensino, seria a de fornecer recursos e fiscalizar a efetivação da lei promulgada com a CF.

A descentralização administrativa, com foco na municipalização do Ensino Infantil e Fundamental, constitui, por essa razão, um marco democrático, visto que propunha o exercício do poder pela “ação compartilhada” (BOTH, 1997, p. 13), com o propósito de governar pelas bases. Além disso, o processo preconizava o respeito às realidades locais, rompendo com modelos de poder centralizado em uma única instância, nos quais muitas vezes desconsideravam-se os contextos plurais do território brasileiro.

Sobre a referida abertura política, Werle (2005) sinaliza que:

Nos anos 80, destaca-se que a municipalização é um processo participativo, tirando a ênfase da idéia de racionalidade, otimização e modernização administrativas. A participação das comunidades seria capaz de “reverter a relação de dependência entre União e Estado (WERLE, 2005, p. 270).

Assim, verifica-se o deslocamento de uma administração, cuja ênfase era técnica e burocrática, para o incentivo à efetividade da ação compartilhada no processo de municipalização. Verifica-se que, após a CF, muitos municípios passaram a criar conselhos e sistemas para fiscalizar e regular os setores sociais, atuando sobre as decisões da sociedade, o que se deu em um contexto de descentralização, com a demanda por participação popular e emergência de espaços para o exercício

democrático. A CF pode ser vista como consolidadora de esforços, com vistas a fortalecer o Estado democrático e garantir os direitos individuais no contexto brasileiro.

Com a abertura da arena política, multiplicaram-se espaços deliberativos, não mais concentrados absolutamente no poder representativo do Estado. Pondero que há regiões brasileiras nas quais a adesão aos princípios democráticos foram maior e, portanto, efetivados, embora outras áreas tenham resistido à demanda democrática. Nesse sentido, Marta Arretche (2015) explica que municípios mais ricos tiveram maior abertura aos Conselhos e que, por conseguinte, os municípios com menores condições tiveram menores oportunidades de participação popular. De qualquer modo, a criação dos conselhos municipais, enfatizada nos anos 90, resulta da promoção de tais espaços. Arretche (2015) aponta que “essas arenas tornaram-se universais apenas naquelas políticas em que a indução federal atrelou transferências de recursos à instalação e funcionamento de conselhos municipais” (ARRETCHÉ, 2015, p. 432), o que indica que a emergência dos Conselhos só teria ocorrido amplamente a partir da legislação.

Portanto, mesmo que de forma paulatina, a política de ampliação de participação da sociedade na fiscalização e deliberação dos recursos evidencia avanço na superação de desigualdades, tendo em vista que contribuiu, significativamente, para ampliar a participação popular para além do exercício individual do sufrágio. Diante do exposto, viabilizou-se a consolidação de espaços de reivindicação e de escuta das necessidades, dinamizando negociações entre Estado e sociedade. Em face dessa transição política, passam a ser divisíveis as responsabilidades político-sociais. Nessa conjuntura, atento para o fato de que a implementação de Conselhos Municipais constitui uma, dentre outras políticas, que respondem à conveniência do Estado em “promover” a autonomia municipal. Desse modo, reconheço que a municipalização provocou uma série de desdobramentos, algumas vezes nocivos à manutenção dos municípios. No que se refere ao contexto educacional, a municipalização consolidou a gestão pública do ensino, prevista na CF, o que legara maior autonomia e participação; em contrapartida, exigindo que os municípios assumissem o compromisso de serem garantidores da Educação Básica, além de torná-los subordinados aos repasses da União. Por meio de Emenda Constitucional e consolidação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 1996, criou-se o FUNDEF, fundo responsável pela referida redistribuição de recursos, de forma a garantir o funcionamento, principalmente, do Ensino Fundamental dos municípios.

Esclareço que o FUNDEF¹³ veio a ser substituído, em 2006, pelo então vigente FUNDEB¹⁴, realizado de forma per capita, levando em conta os percentuais de alunos de cada município, estabelecendo um critério bastante questionável, em vista de que pode (des)favorecer municípios de pequeno porte.

Dentre os marcos que apontam para a ampliação da participação popular em Caxias do Sul, ressalto a criação do Conselho Municipal de Educação, em 1992, pelo prefeito Mansueto Serafini Filho, ao assinar a Lei nº 3930, de 11 de dezembro de 1992 (revogada pela Lei nº 6060/2003). Nela, anunciou-se a criação do Conselho Municipal de Educação e Cultura. O artigo 2º do documento atribui as funções “consultivas, deliberativas, normativas e fiscalizadoras do Sistema Municipal de Educação” (CAXIAS DO SUL, 1992).

É de relevância destacar a composição prevista para o Conselho, a qual previa que 2/3 de seus membros deveriam ser professores das redes pública e privada. Ademais, o texto assegura a participação de representantes de diferentes instâncias, tais como da União Associação dos Bairros, de entidades estudantis e culturais, do Círculo de Pais e Mestres, dentre outros. A previsão de tal configuração aponta para a ampliação de espaço e garantia de maior participação popular, não somente no que se refere à fiscalização, mas também pelo poder de deliberação que ali era sinalizado como mais um indício democrático no Município.

Em entrevista disponibilizada pelo Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul, Pepe Vargas¹⁵ relembra o período de transição política do Brasil, de um regime ditatorial, em que as liberdades eram cerceadas, para um período de abertura política. Vargas (2004) cita marcos democráticos como o processo constituinte e a resultante promulgação da CF, de 1988, a qual ele refere como “Constituição Cidadã”. Além disso, ele destaca a posterior produção das Constituintes Estaduais e o processo constituinte municipal, com a elaboração das Leis Orgânicas. Pepe Vargas relata ter atuado como vereador no período de elaboração da Lei Orgânica do Município de Caxias do Sul, previamente referida, tendo essa sido promulgada no dia 04 de abril de 1990.

¹³ O FUNDEF é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado a partir da Emenda Constitucional, em 1996, que se efetivou de 1998 até 2006.

¹⁴ O FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53, em 2006, que substituiu o antigo FUNDEF.

¹⁵ VARGAS, Pepe. Entrevista transcrita. **Política**: Vereança e Prefeitura. Entrevistado por Alexandra Baldisserotto, Câmara Municipal de Caxias do Sul, 2004, p. 1-12.

Para Pepe Vargas, a municipalização foi um processo administrativo que proporcionou avanços, a partir da descentralização dos poderes. Vargas (2004) se opõe à visão de que, com a municipalização, as responsabilidades teriam sido apenas concentradas no município, sem repasse compatível de recursos. Embora ele pondere que os municípios precisam acessar maiores recursos, Vargas aponta efeitos positivos que observou quanto à municipalização, ao longo da sua trajetória política em Caxias do Sul (RS), ao dizer que:

Toda política municipalizada, é uma política que tem mais controle social, né, todo recurso que vem pro município tem mais controle social, os recursos na época, quer dizer, hoje se fala muito em corrupção, no pio..., no passado era muito pior, tenham a certeza disso, porque os recursos eram centralizados, não havia possibilidade de fiscalizar, não havia controle social sobre tudo isso, então a descentralização, a municipalização, permitiu um maior controle social, isso contribui, inclusive, para combater a corrupção, o desvio de dinheiro, a má aplicação de recursos, então eu, eu vejo isso como um avanço, embora esse é um processo ainda inconcluso, tem muito ainda por avançar, mas acho que isso é fruto do povo brasileiro, da sociedade civil e do Estado de [inaudível] político também, né. (VARGAS, 2004, p. 02).

A descentralização, na perspectiva de Vargas, ocasionou um processo de abertura política, resultante das demandas da sociedade civil. Com isso, conquistou-se maior participação social na regulação e controle fiscal. Mais uma vez, pode-se relacionar tal abertura política ao postulado de Bobbio (2015), de que, para verificar avanços democráticos, deve-se observar se há ampliação de espaços democráticos, nos quais os sujeitos possam exercer ações deliberativas. De fato, a narrativa de Pepe Vargas (2004) fornece indícios de avanço democrático no cenário local.

Em 1996, Pepe Vargas, vinculado a Frente Popular (PT-PPS-PSB-PCdoB-PV), venceu as eleições para Prefeito, iniciando seu mandato na Prefeitura de Caxias do Sul, em 1997. Assim, iniciou-se uma nova etapa político-administrativa no município, que se renovaria de 2001 a 2004, com o seu segundo mandato para prefeito.

Em 1997, na gestão municipal de Pepe Vargas, a Secretaria de Educação e Cultura, até então com atuação nos dois âmbitos, passou por significativa mudança. Com a transição, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) passava a se dedicar, exclusivamente, à Educação. Em vista disso, foi inaugurada Secretaria própria para a Cultura. Assim, a Lei nº 4.773, de 13 de dezembro de 1997, cria a Secretaria Municipal de Cultura e, no artigo 14, refere que “A Secretaria Municipal de Educação e Cultura

- SMEC - passa a denominar-se Secretaria Municipal da Educação”. Assim, anuncia-se a divisão de atribuições para cada uma das Secretarias.

Os primeiros anos da gestão capitaneada por Pepe Vargas demarcam movimentos de consolidação democrática. Projetos de participação popular são iniciados no município, tais como o *Orçamento Participativo*, uma proposta de consulta à comunidade, visando a destinação de recursos, conforme as necessidades apontadas pelos habitantes de cada região da cidade. Dessa maneira, na gestão de Pepe Vargas, novos processos democratizantes são perceptíveis. Ressalto que estes foram alguns dos marcos evidenciados no período, embora outros estudos permitam que diferentes aspectos sejam contemplados.

Além disso, considero importante elucidar relações entre o local e o nacional, atentando para a influência das políticas globais em sua configuração. Desse modo, ressalto que algumas das trajetórias políticas apresentadas nesse panorama emanam, em certa medida, de políticas internacionais. Por essa razão, trago algumas considerações acerca do papel de agências internacionais no desenho de políticas educacionais no Brasil e estabeleço relações entre algumas das políticas referidas por Serafini (1997) e Pepe Vargas (2004), as quais estão associadas a aspectos macropolíticos.

Nesse sentido, considero pertinente apontar para a influência política do Banco Mundial, instituição internacional também conhecida como BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), nomenclatura adotada no período em que foi fundada, em 1944. A agência visava, inicialmente, contribuir financeiramente com países prejudicados pela Segunda Guerra Mundial. Mais adiante, o foco da instituição se deslocaria para países em desenvolvimento. Quando o gestor municipal, Mansueto Serafini (1997), menciona esforços para captar recursos do Banco Mundial para Caxias do Sul, ele refere os investimentos da agência em projetos que, dentre outras questões, buscavam reduzir os índices de pobreza, atendendo, especialmente, países pobres ou em desenvolvimento.

Além disso, o Banco Mundial está envolvido em projetos no âmbito educacional, sendo apontado como uma agência de grande influência nas políticas educacionais, também no contexto brasileiro. Para Fonseca (1997, p. 46), o Banco tem um papel de “estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa”. Assim, a autora destaca o poder político que a

instituição foi adquirindo ao atuar em grandes financiamentos sociais, em diversos países, nos anos 70, do século XX. Fonseca (1997) explica que a BIRD e o FMI haviam sido criados ao final dos anos 40, com funções distintas: ao FMI (Fundo Monetário Internacional), caberia a responsabilidade no âmbito das políticas e regulações; enquanto o BIRD se deteria ao financiamento de projetos. No entanto, verifica-se que, nos anos 80, do século XX, o BIRD passa a influenciar o desenho das políticas públicas em diferentes países em desenvolvimento, inclusive no Brasil.

Fonseca (1997) exemplifica algumas políticas educacionais no Brasil definidas com base no modelo desenvolvimentista proposto pelo Banco Mundial como forma de enfrentamento da pobreza. Dentre elas, estão as políticas de incentivo ao ensino profissionalizante, nos anos 70, com o fim de ampliar o mercado e qualificar mão de obra industrial. Outro projeto, vigente entre 1974 e 1979, que foi considerado a continuidade da USAID, dos anos 60, oferecia “cooperação técnica às Estaduais de Educação do Norte e do Nordeste, visando ao desenvolvimento de sistema de planejamento e de gestão para implementação da reforma educacional brasileira de 1971.” (FONSECA, 1997, p. 50). Destaco que, em 11 de agosto de 1971, no regime militar, publicou-se a Lei nº 5692, a qual propunha, dentre outras questões, uma reforma no ensino de 1º e 2º Graus. Não foi rastreada, nesse documento legal, nenhuma diretriz em relação à temática de gestão escolar. No entanto, o projeto de cooperação, citado por Fonseca (1997), traduz preocupações concernentes à implementação de um modelo específico de planejamento e gestão escolar.

É entre os anos 80 e os anos 90, do século XX, que se mostra forte a influência do BIRD no cenário global. A agência foi a grande patrocinadora da Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990, com a pauta de Educação para Todos. O evento reuniu mais de 150 nações e organizações, como a UNICEF e a UNESCO, a fim de firmar compromissos educacionais, de forma a assegurar e qualificar direitos à Educação.

A propósito, considero pertinente destacar que as agendas políticas globais se articulam com as agendas locais. Verifica-se que a própria municipalização, com a descentralização dos poderes e relativa autonomia financeira, conforme mencionou Pepe Vargas (2004), contribuiu para que se enfocasse o ensino primário. Essa priorização do ensino primário relacionada à política de municipalização não se deu exclusivamente em vista da promulgação da CF (1988), tampouco esgota sua condição de emergência no desenho de diretrizes mais específicas realizadas com a

LDB (1996), antes resulta da conjunção de interesses globais, alguns dos quais se relacionam ao projeto do Banco Mundial, mencionado por Fonseca (1997), quando afirma que:

A preferência pelo ensino primário vem ainda reforçada no documento político do Banco, de 1995, onde se percebe uma outra evidência empírica: estudos do tipo custo-benefício atribuem ao nível primário maior taxa de retorno econômico, tendo como referência a renda dos indivíduos. Ainda, na ótica do Banco, o retorno econômico constitui o principal indicador de qualidade da educação. (FONSECA, 1997, p. 59).

Isto posto, destaco que a municipalização do ensino buscou atender a uma lógica do mercado mundial, na qual a priorização do ensino primário reflete um projeto neoliberal, que vincula a garantia do direito à educação às possibilidades de crescimento econômico.

Na tese *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*, citada no quadro de revisão de literatura, Klaus (2011) realiza uma pesquisa genealógica, a partir de um viés foucaultiano, com o objetivo de investigar a transição de uma concepção de administração educacional para outra, de gestão educacional, analisando as implicações de tal mudança no contexto brasileiro. Klaus (2011) aponta para a noção de desenvolvimento como elemento basilar que perpassa a transição da noção de administração para a de gestão educacional no Brasil, em vista de que o planejamento é atrelado a uma concepção de qualificação e desenvolvimento. A via para esse pretenso progresso, conforme apontam estudos de Klaus (2011), transcorreria por meio da administração/gestão, justificando a emergência do deslocamento da administração para a gestão educacional. Klaus (2011) corrobora para assinalar a influência de organizações globais no contexto educacional e, dentre outros aspectos, discute acerca da lógica neoliberal em relação à gestão educacional e ao empresariamento da educação.

Os estudos de Fonseca (1997) e Klaus (2011), acima referidos, permitem apontar para o fato de que as políticas globais vêm atuando na constituição de políticas educacionais, com efeitos também nas políticas locais. Considero pertinente reconhecer a ressonância de tais políticas internacionais na emergência de políticas nacionais e locais. Justifico o olhar para o global, de forma a assegurar que o local não seja investigado de forma desarticulada, ignorando-se outros contextos que

possam ter exercido influência sobre o contexto investigado. Entretanto, considero que a perspectiva no âmbito global e nacional não pode ser tomada como a gênese explicativa de todos os movimentos que emergem nas políticas locais. No caso da gestão democrática, com a investigação do contexto da RME de Caxias do Sul/RS, verificam-se algumas singularidades. Portanto, do mesmo modo que há similaridades na conjunção política em diferentes instâncias, que precisam ser evidenciadas em uma perspectiva *macro*, há também particularidades, desvios, avanços e recuos próprios do contexto local, os quais também precisam ser assinalados.

Assim sendo, cada mudança na gestão municipal em Caxias do Sul repercutia em novas relações, não somente partidárias, mas também em encontros e compartilhamento de novas propostas de administração. No que concerne ao contexto educacional de Caxias do Sul/RS, é possível verificar que a cada novo mandato, um novo representante era escolhido para atuar na Secretaria de Educação, o que, por consequência, gerava novas agendas políticas e colocava novas perspectivas de ação.

Nesse momento, apresento quadro histórico dos Secretários de Educação de Caxias do Sul/RS, observando semelhante recorte temporal ao quadro dos prefeitos, apresentado anteriormente.

Quadro 3- Secretários de Educação (1969-1996)

Nome	Função	Período	Assessores
Hilda Bazo	Secretária de Educação e Cultura	1969/1972	Adelaide P. Histeinmeptz - Assessora Administrativa Mírian A. Mariani - Assessora Pedagógica Junir Zuliam Tom - Auxiliar Geral
Santina Barp Amarin	Secretária de Educação e Cultura	1973/1977	Beatriz Chisté Guimarães - Assessora Pedagógica Ivone Assunta Corteletti - Assessora Pedagógica Antônio Carlos Soares - Assessor de Planejamento
Hilda Bazo	Secretária de Educação e Cultura	fev. a jul. 77	Catarina Cavalli Teresinha Grande Clari Lorenzon Paganin
Leopoldo Claus	Secretário de Educação e Cultura	jul. a nov. 77	Teresinha Schenaider Clari Lorenzon Paganin
Eneidy Alberti	Secretária de Educação e Cultura	1977/1982	Lourdes Conte Tânia Beatriz Mendes Duso
Marta Gobatto	Secretária de Educação e Cultura	1983/1988	Beatriz Reginini Silva - Assessora Pedagógica Nelci Rosa Casara - Assessora Pedagógica
Odir Miguel Ferronato	Secretário de Educação e Cultura	1989/ mar. 92	Beatriz Maria Bigolin - Assessora Pedagógica Judite Maria Mottin - Assessora Pedagógica Ana Maria Ferronato - Assessora Pedagógica
Hermes Zanetti	Secretário de Educação e Cultura	abr. a dez. 92	Beatriz Maria Bigolin – Assessora Administrativa que coordenou também a Assessoria Pedagógica
Odir Miguel Ferronato	Secretário de Educação e Cultura	jan./93 a mar./94	Beatriz Maria Bigolin - Assessora Pedagógica Jaqueline Marques - Assessora Administrativa
Edson Humberto Néspolo	Secretário de Educação e Cultura	abr./94 a 96	Beatriz Maria Bigolin - Assessora Pedagógica Jaqueline Marques - Assessora Administrativa

Fonte: Recorte de ANEXO 2 (1998, p. 236). DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura passou a ser nomeada como tal a partir de 1970, conforme apontam Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998). Este órgão passa por diversas transformações, buscando adaptar-se ao processo de ampliação da Rede Municipal de Educação, com o objetivo de atender às demandas políticas e sociais de seu contexto. Para as autoras do estudo referido (1998, p. 151), o período entre 1945 e 1964 é de acentuadas transformações na Rede, em face de políticas educacionais nacionais e também de expansão, haja vista a ampliação da zona urbana na época.

É nesse período de redemocratização, com o fim da Era Vargas, de caráter mais autoritário, que ressurgem alguns debates, inclusive sobre Educação. A Constituição Federal, promulgada em 1946 (BRASIL), voltava a assegurar alguns direitos individuais, conforme o notório 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”. O artigo preconiza a universalização da Educação. Portanto, da instância federal para as instâncias estaduais e municipais, observaram-se movimentos no sentido de organizar a Educação, de modo a garantir tal direito. Segundo Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), o Estado do Rio Grande do Sul, com base na Constituição Federal (CF), divulgou Constituição própria, em 1947, na qual estabelece competências do Estado e dos Municípios com relação à Educação. Em Caxias do Sul, novas diretrizes são traçadas: “A 27 de março de 1948, foi promulgada a Lei Orgânica do Município de Caxias [...] o sistema de ensino municipal asseguraria aos alunos necessitados condições de eficácia escolar” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 156).

Nos anos 50, do século XX, o órgão regulador da Educação no município passa a ser designado não mais por *Inspetoria de Instrução*, mas por *Diretoria Municipal de Instrução*, período no qual, gradativamente, aumentava o número de escolas na rede de ensino. Além disso, a própria representatividade da escola era bastante significativa para algumas comunidades. Em muitos casos da zona rural, a escola se configurava em um espaço a ser compartilhado pela comunidade para além das aulas, no qual se multiplicavam oportunidades de socialização.

Nos anos 60 do século XX, de acordo com os estudos de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), emergem novos movimentos, conduzidos por algumas frentes da comunidade, as quais se mobilizam vinculadas ao Movimento Popular de

Cultura, em consonância com as ideias de Paulo Freire. Esses movimentos contribuem para abrir novas perspectivas à organização do ensino municipal. Nesse contexto, a Secretaria passa a ser nomeada *Secretaria Municipal de Educação e Cultura*, tendo por objetivo atender às duas agendas: educacional e cultural.

No contexto do Município de Caxias do Sul, foi também nesse período que a função da escola começou a ser amplamente debatida. Desde então, a escola passou a ser considerada tal como uma instituição que pudesse fomentar, para além do ensino de aprender a ler e escrever, a formação integral do ser humano. Esse objetivo ampliado estava em consonância com a proposta freireana, tencionando proporcionar uma “leitura de mundo”, garantindo não somente o acesso ao espaço escolar, porém também o acesso ao conhecimento e à formação crítica.

A obra de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998) examina alguns aspectos das gestões em educação de Caxias do Sul, além de trazer trechos de narrativas de inúmeras figuras atuantes no campo da Educação no município. Do período de atuação da Secretária de Educação Professora Hilda Bazo (1969/1972), destaca-se o grande esforço empreendido para garantir acesso escolar a todas as crianças.

Com o forte êxodo rural, as respectivas gestões das professoras Secretárias, Santana Barp Amorin (1973-1977) e Eneidy Alberti (1977-1982), tiveram o desafio multiplicado. Em ambas as gestões, eram prioritárias as buscas pela viabilização e criação de novas escolas em zonas urbanas, para que fosse possível atender o crescente número de alunos que as zonas urbanas recebiam.

Conforme Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), até meados de 1964, a escola era vista como o espaço de instrução básica. Com a influência de movimentos populares de ressonância nacional, observou-se, na Rede Municipal de Ensino, esforços na busca de articulação entre cultura e educação. Todavia, as autoras atentam que essa movimentação não teria ganhado força na prática. Além disso, na obra *Retratos de um saber* (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 180), aponta-se que a presença dos pais na escola justificava-se, principalmente, pelo interesse em acompanhar o desempenho escolar dos filhos. Desse modo, ainda não era perceptível a abertura política à comunidade, referente à deliberação na escola.

Nesse sentido, Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 181) destacam a narrativa da professora Marlene da Fonseca, resultante de depoimento para o Projeto *Educação em Caxias do Sul*, na obra de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998). Em sua fala, Marlene da Fonseca relata que a comunidade via a escola como o espaço

onde se aprendiam as habilidades básicas do ler, escrever e calcular e que esse modo de ver a escola teria prevalecido por um longo período. Além disso, a professora recorda que a escola passava por dificuldades financeiras e que poucas famílias podiam contribuir com a instituição financeiramente. Era mais comum que a contribuição para com a escola fosse realizada em forma de reparos manuais ou com a horta.

A Secretária de Educação, entre 1969 e 1972, Hilda Bazo, em sua narrativa, que é também evidenciada na obra de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 181), destaca uma gestão marcada pelo êxodo rural e, com a urbanização, mudanças nas configurações das regiões da cidade, que provocaram menor apoio às escolas. Apesar disso, Bazo afirma que, nesse período, nenhuma criança teria ficado fora da escola.

2.2 PERCURSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CAXIAS DO SUL/RS

Entre os anos 70 e 80, do século XX, com o aumento da busca por vagas para estudantes, intensificam-se os desafios para atender adequadamente a essa demanda, haja vista também o rápido crescimento do número de escolas nas periferias urbanas. Afinal, atender aos novos espaços escolares pressupunha definições estruturais, mas também de organização do corpo docente e, até mesmo, de transporte, tanto para os alunos como para os professores, visto que alguns professores precisavam se deslocar às zonas rurais. Em contrapartida, consoante destacam Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), verifica-se o estreitamento de laços entre escola e comunidade escolar:

O relacionamento entre a escola, a família e a comunidade efetivou-se através do Clube de Mães, Círculo de Pais e Mestres, participação em atividades extracurriculares e reuniões da SMEC e comunidade, com objetivo de tomar decisões sobre assuntos pertinentes a seus interesses (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1999, p. 156).

Esse dado é substancialmente importante neste trabalho, pois traz um indício significativo de como escola e comunidade escolar vieram se aproximando e estabelecendo relações de compartilhamento de espaço e de ideias e, como se evidencia nesse caso, de decisões. Eis, com a efetividade dessa relação de

deliberação conjunta pelos dois agentes, um marco democrático que pode ser assinalado no contexto da rede municipal.

Entre 1973 e 1977, as escolas rurais foram se esvaziando de modo acelerado, e quando assume a nova Secretária, Santina Barp Amorim (1973-1977), a gestora tem de enfrentar demandas para a concentração dos espaços de ensino em áreas urbanas. Ainda, em *Retratos de um saber* (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 182), a Secretária de Educação, Eneidy Alberti (1977-1982), explica ter tido que repensar o acesso às escolas, inclusive considerando medidas como transporte público, tanto para o deslocamento de estudantes como de professores para as escolas rurais que resistiram ao êxodo.

Na tabela a seguir, é possível verificar que, dos anos 70 para os anos 80, do século XX, houve, de fato, um acentuado declínio na população rural, devido à migração para áreas urbanas da cidade, constatando-se o êxodo rural, como foi apontado pelas Secretárias de Educação naquele período, Santina Amorim e Eneidy Alberti.

Tabela 1- População em Caxias do Sul (1940-2010)

Caxias do Sul			
Ano	População Total	Urbana	Rural
1940	39500	20123	19377
1950	59533	36742	22791
1960	94177	69691	24486
1970	144284	113404	30880
1980	220725	200513	20212
1991	290268	264804	26164
2000	360419	333391	27028
2010	435564	419406	16158

Fonte: Estatísticas Caxias do Sul¹⁶

O período ainda apresenta um quadro de dificuldades econômicas em manter as escolas que funcionavam com reduzido números de alunos. Por outro lado, também se examinam iniciativas, na década de 70, visto que a RME abre cursos noturnos, o que viabiliza maior acesso à educação por parte de outros segmentos da sociedade, como os trabalhadores.

¹⁶ Disponível em: <<http://estatisticascaxiasdosul.blogspot.com.br/2013/03/caxias-do-sul-populacao-entre-1940-e.html>>. Acesso em: 24 set. 2016.

Em entrevista realizada, em 2006, por Sônia Storchi Fries, do AHMJSA, de Caxias do Sul, Marta Gobbato¹⁷ foi convidada a falar sobre seu tempo na gestão da Secretaria de Educação, de 1983 a 1988. Em sua narrativa, Gobbato destaca que assumiu o ofício com o objetivo de organizar e qualificar o magistério municipal. A professora relata que o cenário histórico era de muitas transformações, as quais convocavam à reflexão sobre a Educação. A entrevistadora perguntara sobre as influências do período, a que a professora aponta que foi durante sua gestão que se iniciou o processo de eleição de diretores.

Marta Gobbato destaca o trabalho coletivo que foi realizado em sua gestão na Secretaria, com vistas a inovar, a qualificar e a dar garantias ao magistério, assegurando-as. Gobbato relata que houve consulta de bases para pensar em formas de reorganizar a Educação em Caxias. Gobbato (2006, p. 02) explica, referindo-se a sua equipe, que “estimulamos as bases para que se reorganizassem, [...] colocassem no papel, formalizassem suas expectativas, e que houvesse realmente um crescimento intelectual dos professores de rede municipal”.

Dentre as conquistas nesse período, destaca-se a formalização de um sistema de ingresso e promoção mais democrático no magistério municipal, havendo abertura para realização de seis concursos no Município, durante o período em que a secretária atuou. Para Gobbato (2006), houve um grande avanço no que concerne aos processos de ingresso no magistério bem como no Plano de Carreira (1987). Outro item destacado por Marta Gobbato (2006) é a conquista da eleição de diretores, que é um forte indício de democratização. Além disso, a antiga secretária aponta que essas pautas foram apresentadas para a Câmara, tendo sido aprovadas e legisladas de modo que as garantias conquistadas fossem asseguradas. Portanto, o processo de ingresso ao magistério por concurso e a eleição de diretores, a partir dos anos 80, do século XX, sinalizam marcos democráticos para a Educação no Município de Caxias.

A esse respeito, ressalto que é possível estabelecer relações entre a democratização da RME de Caxias do Sul e a educação no Estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista a conquista de direitos do magistério estadual e os esforços de abertura democrática. Na dissertação *A trajetória da gestão democrática da educação*

¹⁷ GOBBATO, Marta. Entrevista transcrita. **Educação em Caxias do Sul: 1983-1988**. Entrevistada por Sônia Storchi Fries, AHMJSA, 2006, p.1-4.

na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, Amaral (2006) analisa o processo de consolidação da gestão democrática em Educação no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1985 e 2001. A pesquisa de Amaral (2006) permite relacionar movimentos favoráveis à democratização da Educação no Estado ao contexto municipal deste estudo.

Com a redemocratização brasileira, nos anos 80, do século XX, Amaral (2006) aponta que o debate com relação ao processo de educação democrática no RS se intensificou. Esse período foi marcado pelo fortalecimento de movimentos sociais, inclusive da categoria do magistério no Estado. Amaral (2006) explica que o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/Sindicato) foi um órgão de destaque no processo de democratização da educação no RS, contribuindo para assegurar direitos dos profissionais da Educação e organizar o magistério no Estado.

Dentre alguns fatos marcantes na trajetória do magistério estadual, Amaral (2006) relata que, entre 1979 e 1980, duas greves foram realizadas pelos professores do Estado do RS. Com adesão quase total dos professores, a greve de 1980 tinha por reivindicação melhorias salariais, além da democratização da Educação. Como resultado das paralisações, realiza-se o “Acordo de 1980”, que assegurava, além do aumento salarial, maior participação política com:

[...] uma Comissão Mista entre a Secretaria Estadual de Educação - SEC e o CPERS. Nesta Comissão, foram discutidas diversas reivindicações do magistério, entre elas a participação de um representante do CPERS no Conselho Estadual de Educação - CEED, através de indicação por lista tríplice, a participação de um conselheiro do SINPRO-RS, 25% do orçamento do Estado para a Educação e a eleição para diretor da escola. Esta última questão gerou um processo de negociação de mais de dois anos (AMARAL, 2006, p. 106).

As conquistas permitem verificar o quanto as mobilizações observavam, dentre outros aspectos, a necessidade de ampliar os espaços para o exercício democrático, tanto no âmbito da política estadual quanto no âmbito específico das instituições escolares. Aliás, a dissertação de Amaral (2006) evidencia que já havia presença de debate democrático nas pautas do CPERS, desde 1979. Também se verifica que, entre 1981 e 1982, o processo de eleições para diretores no Estado do RS seguiu em discussão e passou por uma transição: de um modelo de eleições diretivas, que restringia o voto aos professores, para um modelo que aderiu à ampliação da participação da comunidade escolar no processo.

Em 1983, Jair Soares assume o governo estadual, com uma proposta de abertura democrática e, com base em Amaral (2006), é possível apontar esforços de democratização empreendidos na época. Dentre eles, Amaral relata que:

Em julho de 1983, a professora Zilah Totta, juntamente com a Comissão Mista, entregou ao Secretário de Educação Francisco Salzano Vieira da Cunha o anteprojeto para a eleição de diretor, assim como as justificativas para a aceitação do mesmo. As principais justificativas seriam a constante busca do aperfeiçoamento educacional [...] (AMARAL, 2006, p. 107).

Portanto, a eleição de diretor constitui uma questão de relevo no debate da democratização da educação do RS. No Estado, ela prossegue até meados de 1985, quando o magistério entra em uma das mais longas greves, cujo teor reforçava a preocupação em assegurar questões salariais e também discutir a participação democrática.

Com a Lei nº 8.025, de 14 de agosto de 1985, o governo de Jair Soares estabelece normas para escolha de diretores nas escolas estaduais, evidenciando o processo via lista tríplice, no Artigo 1:

O diretor de escola estadual será designado pelo Secretário de Estado da Educação e Cultura dentre os membros do Magistério integrantes de lista tríplice, eleitos por um colégio eleitoral com a seguinte composição: I - todos os membros do Magistério em exercício na escola estadual; II - uma representação de alunos, funcionários e pais de alunos em número equivalente a um terço (1/3) do total dos professores (RIO GRANDE DO SUL, 1985).

Desse modo, ocorreu relativa abertura para participação da comunidade escolar, que poderia eleger três membros para lista tríplice, embora a deliberação final estivesse sempre atrelada ao Secretário Estadual de Educação e Cultura. A promulgação desta lei permite evidenciar práticas de ordem estratégica (CERTEAU, 2014) do governo, em vista das demandas dos docentes estaduais. Dada a pressão para garantir participação no processo deliberativo para escolha de diretores de escola, optou-se por acolher a demanda, embora a última etapa estivesse subordinada à decisão de representante do governo.

De qualquer forma, para Amaral (2006), o plano de governo de Jair Soares (1983-1987) buscou atender às demandas mais urgentes de abertura política e garantir a representatividade de diferentes segmentos sociais, regulando sobre as eleições diretas escolares. A partir da conquista legal, o processo das eleições

diretivas, na época, passava a se realizar com a participação de professores e comunidade escolar, os quais designavam, por voto, três nomes de potenciais gestores que integravam uma lista tríplice. Em uma segunda etapa, a lista tríplice era analisada pela Secretaria de Educação e, posteriormente, um dos candidatos listados era selecionado para exercer a gestão na escola por três anos.

Os movimentos anteriormente destacados, com base nos estudos de Amaral (2006), sobre a trajetória da gestão democrática educacional no RS, permitem tecer relações entre o nível estadual e municipal. Assim, atento para o fato de que as razões para a luta do magistério estadual se afinam com o projeto de democratização da RME de Caxias do Sul/RS. Estas relações se evidenciam pela análise da entrevista transcrita de Gobbato (2006) e também pela transcrição do *I Simpósio Municipal de Educação*¹⁸ (1983), evento que debatia a relação entre escola e comunidade escolar.

A questão da eleição para diretores, no âmbito da RME de Caxias do Sul, é abordada na entrevista com Marta Gobbato (2006), quando a entrevistadora Fries indaga se a experiência de Gobatto teria relação com a trajetória do magistério do Estado do RS. Fries justifica a pergunta, explicando que, apesar do contexto repressivo da ditadura, os professores do Estado se engajavam politicamente, lutando por melhorias de salário, pelo Plano de Carreira e pelas eleições para diretores. Gobbato (2006) confirma que as lutas dos professores do RS exerceram certa influência nas configurações da RME de Caxias do Sul/RS, ao explicar que:

[...] essa expectativa que tínhamos no Estado, essa luta, e essa busca do Estado eu acho que foi um, um, algo que proporcionou também para que equipe lançasse na busca dessas modificações e que deu certo, eu acho que deu bastante certo (GOBBATO, 2006, p. 02).

Diante do exposto, aponto que o posicionamento do magistério estadual norteou, em certa medida, algumas das mudanças efetivadas na gestão de Gobbato como Secretária Municipal de Educação (1983-1988), na Rede Municipal de Educação, o que evidencia ressonâncias da agenda do magistério estadual na agenda municipal e sincronias entre o sistema estadual e municipal.

¹⁸ CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **EDUCAÇÃO – I Simpósio Municipal de Educação**. Palestra transcrita, AHMJSA, 1983, p.1-8.

A partir de sua entrevista, Gobbato (2006) defende que ela e sua equipe souberam gerir a Secretaria de forma eficiente, buscando dialogar com a gestão municipal e destinar verbas, dentro das possibilidades, para os três setores que a Secretaria representava na época: Educação, Cultura e também o Esporte. Na Educação, foram promovidos simpósios com notórios teóricos da área, tais como Carmem Craidy e Paulo Freire, havendo participação dos docentes da cidade. Para Gobbato (2006, p. 03), “foi um período muito importante, muito produtivo, claro que muita coisa não se fez, sempre com dificuldades financeiras, né?”. A narrativa de Gobbato aponta para forte movimentação por parte da SMEC à época para conjugar as demandas democráticas na conjuntura local.

No Acervo de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami de Caxias do Sul/RS, é possível acessar a transcrição do *I Simpósio Municipal de Educação* já referido, realizado em 15 de agosto de 1983. O evento teve como palestrantes o prefeito atuante no período, Victório Trez, e representantes de diferentes frentes, tais como Walter Barbosa da Trindade, Izidoro Zorzi, José Clemente Pozenato, Hilda Gil e José Carlos Monteiro. A pauta do simpósio era *Escola e Comunidade*, sendo que os diferentes palestrantes propunham reflexões acerca das noções de escola e comunidade, debatendo que expectativas a sociedade tinha com relação à função da escola.

Destacam-se os apontamentos de Walter Trindade, representante dos CPMs do Município de Caxias do Sul (1983, p. 03), ao propor uma escola de “maior participação dos pais, melhor qualidade de ensino, mais aberta, integrada à comunidade”, dentre outros aspectos. A fala de Trindade sinaliza a busca por uma escola mais democrática e de participação ativa da comunidade. Além disso, o representante dos CPMs vigente propunha um “trabalho de assistência social integrando família e escola”, aspecto que atualmente se tem buscado contemplar, haja vista o alargamento das funções da escola com atendimentos diversificados. Por fim, dentre outros elementos, Trindade, representante dos CPMs, exemplificou de que forma as famílias podiam ser mais participativas nas escolas: “Participando das atividades que a escola promova. Conscientizando a população do bairro a conservar a escola” (CAXIAS DO SUL, 1983, p. 04). O convite de participação da comunidade feito por Trindade, no evento, aponta para mais uma instância de democratização.

Hilda Gil, professora e representante do Partido dos Trabalhadores também discorreu sobre o tema e propôs novas perspectivas para pensar a Educação e a

escola. Primeiramente, preconizou a mudança de currículo, com vistas a atender às reais necessidades de cada contexto escolar. Em segundo lugar, Gil¹⁹ atentou para uma mudança de estrutura pertinente para a época, “a eleição dos diretores das escolas pela comunidade onde a escola está inserida” (1983, p. 06), a qual era projeto em discussão, embora sem legislação na data do simpósio. Nas palavras de Hilda Gil, o projeto era de extrema relevância e simbolizava avanço no que se refere às garantias democráticas.

[...] somos quem aguarda com a maior expectativa o andamento deste projeto, para que esse ato concreto de democratização da escola se possa efetuar, a nível de Caxias do Sul, e se possa depois exemplificar a nível de estado que é uma bandeira de luta de todos os professores estaduais também (GIL, 1983, p. 06).

Dentre outros aspectos, a gestão de Marta Gobbato, na Secretaria de Educação, entre 1983 e 1988, marca, portanto, o incentivo à qualificação docente e à democratização. Sua gestão corresponde ao período de emergência de legislação democrática, no âmbito da Educação no Município, mesmo considerando que o momento histórico atravessasse os últimos anos do conservador regime militar.

Marta Gobbato recorda que, ao longo de sua gestão, houve incentivo para a qualificação docente, tanto para a realização de cursos de aperfeiçoamento quanto para eventos para trocas de ideias. Em Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), destacam-se, de 1983 a 1985, as *Semanas de Educação*, realizadas com apoio da Universidade de Caxias do Sul e da Secretaria de Educação, ocasionalmente também por outras entidades:

Este período foi caracterizado pelo amadurecimento de etapas de organização e autonomia dos docentes com a eleição dos diretores de escola pela própria escola e comunidade, a partir da Lei n. 2.888, de 26/06/84, e por encontros e seminários que envolviam todos os professores da rede (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 238).

As eleições para Diretor de Escola no Município de Caxias do Sul foram instituídas pela Lei nº 2.888, em 26 de junho de 1984. A dinâmica das eleições acontecia a partir da escolha de um colegiado integrado por professores, pais, alunos e funcionários. O grupo escolhido era eleito pela comunidade escolar e, por essa

¹⁹ GIL, Hilda. Fala proferida no Simpósio Municipal de Educação. In: CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **EDUCAÇÃO – I Simpósio Municipal de Educação**. Palestra. 1983, p.1-8.

razão, adquiria o direito de votar no Diretor. Este, após eleito, escolhia seus Vice-Diretores.

Conforme documento de *Exposição de motivos*, em Regime de Urgência, apresentado na Câmara Municipal²⁰, que revisitara aspectos sobre o item da Eleição para Diretor, o procedimento descrito acima foi utilizado pelas escolas da RME de Caxias do Sul, nas eleições diretivas até 1996. O mesmo documento aponta que, em face da democratização do contexto brasileiro, a então SMED (Secretaria Municipal de Educação) e professores da Rede teriam revisado a legislação. Assim, as novas Leis, nº 4.515, de 15 de julho de 1996, e nº 4.565, de 13 de novembro de 1996, anunciaram que, a partir de então, todos os integrantes da comunidade escolar passariam a ter o direito de voto para Diretor e Vice-Diretores da escola. As leis em questão também discorrem a respeito de aumento salarial em face da Função Gratificada dos Diretores, reconhecendo a responsabilidade do cargo e propondo valoração financeira correspondente.

Além da conquista das eleições, a fala de Marta Gobbato, extraída de trecho de depoimento do acervo do *Projeto Educação em Caxias do Sul*, em Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), alude para contribuições significativas no processo de democratização da RME de Caxias do Sul/RS. A narrativa de Gobbato assinala uma perspectiva de abertura para participação democrática política dos professores, quando ela afirma que:

Acreditamos que toda e qualquer instituição deve se integrar, deve conviver...somente assim ela se fortifica e consegue vencer barreiras... Nesta perspectiva, os professores passaram do recebimento de ordens, sem questioná-las, a outros procedimentos em grupo, onde a participação de todos tinha grande importância (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 238).

Isto posto, Gobbato expõe de que forma a Secretaria de Educação veio construindo redes para ampliar a participação de todos. Entretanto, ressaltando outros depoimentos, a partir dos estudos de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), evidenciam que o processo de democratização sinalizado não ocorreu sem conflito. As autoras contrapõem a fala de Gobbato a um trecho do depoimento da professora Ana Lucia Lopes Pires, da RME de Caxias do Sul, o qual também consta no mesmo

²⁰ Disponível em: <<http://www.camaracaxias.rs.gov.br:81/controldoc.nsf/91456494701e2b1383256f9c00690533/2829a7e759739762832578a700453841!OpenDocument>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

banco de dados do *Projeto Educação em Caxias do Sul*. Ana Pires atenta para conflitos suscitados nas escolas com relação à *pouca prática democrática* que se percebia nas instituições.

Levando em conta alguns dos depoimentos relacionados à investigação histórica da RME de Caxias do Sul/RS, em *Retratos de um saber* (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998), verifica-se, nos anos 80, a presença de dois projetos educacionais arrojados para o seu tempo: 1) o projeto *Escola Aberta* (1985); 2) o projeto *Educação na Periferia Urbana*.

Os estudos de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998) trazem indícios de que, ao longo dos anos 80, na Gestão *Marta Gobbato*, algumas escolas propiciavam espaços de encontro, de discussão e de tomada de decisões acerca de questões comunitárias. Para tanto, verifica-se que o espaço da escola acolhia a comunidade ao viabilizar um espaço para algumas ações deliberativas. Por outro lado, havia desafios, tais como o do acesso e da permanência do aluno na escola. Ainda, algumas áreas escolares apresentavam problemas atinentes à segurança. Em tempos de urbanização, as reivindicações dos pais versavam sobre segurança, ampliação da oferta de séries ou mesmo de construção de escolas próximas às residências dos alunos.

Há, portanto, evidência de que, entre 1983 e 1988, a RME de Caxias do Sul, na gestão da então chamada SMEC, dirigida pela Secretária Marta Gobbato, apresentou movimentos que favoreceram o processo de democratização no contexto em questão. A conquista da eleição de diretores consolidou-se e, apesar dos projetos *Escola Aberta* e o do projeto *Educação na Periferia Urbana* terem sido descontinuados, as relações entre escola e comunidade parecem ter sido fortalecidas e, de fato, continuadas.

Com a vitória de Mansueto Serafini para prefeito, em 1989, outra etapa na RME de Caxias do Sul é iniciada. Odir Miguel Ferronato é convidado para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, tendo ocupado o cargo entre 1989 a 1992 e renovado o exercício entre 1993 e 1994. Em entrevista²¹ concedida, em 2003, o político trata de aspectos relacionados a retomada do cargo, embora por um curto período. Para tanto, ele explica que teria desistido da posição em razão de discordâncias políticas com o então Prefeito Mário Vanin, que era vice-prefeito na

²¹ FERRONATTO, Odir M. Entrevista transcrita. **Política**: Vereança. Entrevistado por Cleimara Cardoso e Ana Paula de Almeida, AHMJSA, 2003, p. 1-5.

gestão anterior, de Mansueto Serafini (1989-1992). Ferronato destaca que, no período em que atuou na Secretaria, o município apresentava um número menor de alunos, atendendo, principalmente, escolas do interior. Nesse período, segundo o político, era o Estado que atendia um número maior de alunos, o que ele acredita ter invertido nos anos 2000.

A partir desta contextualização, destaco que, nos anos 80, no contexto da Educação em Caxias do Sul, há presença de debate democrático, em data anterior à promulgação da Constituição Federal. Sendo assim, no caso da promulgação da lei atinente à Eleição do Diretor, percebe-se que a previsão legal vem como resultado das demandas do contexto social e educacional, as quais também foram expostas pela fala de Hilda Gil, no *I Simpósio de Educação de Caxias do Sul*. Em vista disso, atenta-se para a relevância de observar a história local e suas singularidades.

Da mesma forma que muitas produções investigam os efeitos das peças legais nas práticas, no âmbito federal, buscando analisar quanto a sua eficácia, evidencia-se que, neste trabalho, no contexto da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul/RS, os princípios democráticos - preconizados na CF (1988) - já eram, em certa medida, contemplados e debatidos, assim como no Município e também no Estado do RS. Sendo assim, pondera-se que é preciso ir além do pressuposto de que as determinações federais se impõem nas instâncias estaduais e municipais, em uma relação hierarquizante e verticalizada, permeando as práticas sem trocas, sem articulações, sem ressignificações. Diferentemente disso, o contexto da RME de Caxias do Sul já apresentava preocupação com o exercício democrático, com a garantia de acesso à escola pelo estudante e com a abertura para a participação comunitária. Nesse caso, a CF veio assegurar e garantir alguns dos direitos discutidos e desejados, dentre outros mais, no que se refere à Educação na época.

Revisitando alguns dos marcos dos anos 90, do século XX, já citados neste estudo sobre Caxias do Sul, aponto que esses trouxeram importantes mudanças e implementação de leis, dentre as quais, destaco novamente: 1) a criação da Lei Orgânica do Município, em 1990; 2) a promulgação da Lei nº 3930, de 1992, na gestão de Mansueto Serafini, na qual é criado o Conselho Municipal de Educação; 3) a criação da Secretaria Municipal de Cultura, em 1997, na gestão municipal de Pepe Vargas, sendo que a Secretaria de Educação passa a tratar, exclusivamente, da questão educacional, passando a ser chamada de SMED.

Ao final dos anos 90, do século XX, a RME de Caxias do Sul apresenta movimentos em consonância com o projeto político democrático, proposto na gestão municipal de Pepe Vargas bem como de sua vice, Marisa Formolo, promovendo abertura política e maior participação popular. Nos primeiros anos da gestão de Vargas, entre 1997 e 1998, ocorreram conferências de Educação, com a pauta de Educação democrática. Documentos encontrados no depósito da Biblioteca da SMED, os quais apenas menciono, embora não sejam utilizados neste estudo, registram alguns desses encontros e palestras com e para profissionais da Educação, apontando para desdobramentos democráticos subsequentes ao recorte temporal desta pesquisa.

Desse modo, busquei, com a presente contextualização histórica, identificar alguns dos ordenamentos locais que fomentaram a emergência e a própria consolidação da gestão democrática, no contexto da Rede Municipal de Caxias do Sul. Para tanto, anuncio que a presente análise é subsidiada por documentos, dentre eles, entrevistas disponibilizadas no Acervo de Memória do AHMJSA e no Centro de Memória da Câmara Municipal do Município de Caxias do Sul/RS (AHCM), as quais foram significativas para esta pesquisa. Os ordenamentos identificados atentam para o estabelecimento de diretrizes e movimentos constituidores de gestão democrática, também no âmbito da educação. Assim, ao evidenciar os meandros da conjuntura política local, busquei apontar para algumas ações municipais que preconizaram princípios de gestão democrática, articulando tais questões locais ao âmbito estadual e nacional.

Desse modo, verifico que a influência exercida pelas políticas internacionais, no processo de descentralização dos poderes e democratização na educação brasileira, veio reverberando nas políticas nacionais, regionais e, portanto, também locais.

3 CONSOLIDAÇÃO DE CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA RME DE CAXIAS DO SUL/RS: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

Apresento, no capítulo 3, duas das categorias construídas a partir da análise na presente pesquisa, atinentes às culturas de gestão democrática. Neste capítulo, circunscrevo a perspectiva que subsidia meu olhar para pensar a(s) cultura(s). Para tanto, compreendo a cultura como arena de negociação de significados, as quais são também constituídas por representações. Desse modo, destaco a cultura como heterogênea e investida de pluralidade, não mais reduzida a oposições binárias de outrora, como “alta” ou “baixa” cultura, as quais ignoram sua complexidade.

Ao tratar do postulado de Grombrich, Revel (2009) atenta para rupturas, dentre elas, “[...] acabar com a ideia de que cultura é necessariamente um todo coerente e significativo em sua coerência [...]” (REVEL, 2009, p. 105). Partindo desse ponto, destaco o dinamismo e a multiplicidade presente na cultura, que, não por acaso, é um conceito deveras polissêmico. Assim, alicerçada em Hall (1997), concebo a cultura de forma plural e não singular, sem essencialismo e fixidez, e reconheço que ela se constitui por uma rede de significados, que são mobilizados na ação social. Nessa perspectiva, Hall (1997) destaca que “[...] todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 01). Portanto, o conceito de cultura, para Hall (1997), está presente no âmbito do discurso e na concepção de que significados são compartilhados e veiculados, considerando que o autor preconiza que “[...] a cultura nada mais é do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 08). Outros teóricos, que subsidiam o viés de cultura, para o presente trabalho, especialmente no que se refere às culturas escolares, são Julia (1990), Viñao Frago (1995) e Escolano Benito (2005).

É por essa razão que este estudo circunscreve-se na perspectiva de culturas, que são constituídas por práticas. As práticas ganharam enfoque na História da Educação, a partir de Dominique Julia, em seu emblemático artigo, *Cultura escolar como Objeto Histórico* (1995), no qual discute as relações da cultura escolar em seu tempo e inaugura um conceito de cultura escolar, referindo todos os elementos constituintes da noção de *cultura escolar* como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Julia tensionou o campo da História da Educação, ao propor um deslocamento do olhar para as práticas, não mais restringindo as pesquisas ao aspecto normativo da realidade escolar. Ainda, questionou a concepção reprodutiva de escola e propôs pensar o espaço escolar como, também, espaço de produção, enfatizando, assim, seu caráter inventivo e produtor.

Portanto, a cultura escolar não se refere, somente, a um conjunto de normas e práticas, mas a diversos conjuntos de normas, saberes, ritos e práticas compartilhadas, as quais constituem cultura(s) escolar(es), marcadas em sua pluralidade. Desse modo, as culturas de gestão democrática analisadas são categorizadas sob a dimensão de pluralidade e da verificação de diferentes eixos de ação, a partir da gestão democrática evidenciada na RME de Caxias do Sul, entre os anos de 1983 e 1996.

Nos itens 3.1, refiro culturas atinentes aos desdobramentos democráticos ou, ainda, às práticas que reverberaram na democratização da RME de Caxias do Sul. Por conseguinte, no item 3.2, apresento culturas atinentes a práticas que visaram à ampliação do acesso e à efetivação do direito a aprender.

Uma vez que o tema desta pesquisa se orienta a partir de gestão democrática, reporto-me a Bobbio²² (2015), de modo a sinalizar que aspectos sob a perspectiva deste autor são pertinentes para a investigação de prescrições e práticas, que preconizam princípios democráticos.

Para Bobbio (2015), “a democracia se converteu no denominador comum de todas as questões políticas relevantes, teóricas e práticas” (BOBBIO, 2015, p. 16), e assim evidencia a permeabilidade democrática nas configurações políticas. Além disso, Bobbio (2015) aponta para alguns dos desafios da democracia, nomeando-os de *promessas não cumpridas*, desafios que constituem obstáculos imprevisíveis e,

²² Inscrito outrora no campo das ciências jurídicas, Bobbio ocupou-se da gênese do direito e de estudos sobre o regime democrático. Tendo por contexto de produção um cenário pós-guerra, o autor concebia a democracia como uma forma de governo que pressupunha o respeito às individualidades e o fim de totalitarismos, em um momento no qual a Europa superava o fascismo e reunia esforços para reestabelecer o Estado liberal e o regime democrático. É na efervescência dessa conjuntura, na qual se revisitam direitos e se reconfiguram instituições e práticas, que Bobbio circunscreveu seu olhar.

sobretudo, aspectos de difícil concretização no regime democrático. A concepção de Bobbio é pertinente para este estudo, tendo em vista a centralidade do princípio democrático nas análises da presente pesquisa.

Mesmo que a pesquisa enfoque a continuidade da democracia em contextos distintos ao da produção de Bobbio, considero que sua teorização permite abarcar as relações entre estado e sociedade civil e do direito no âmbito democrático, não obstante as singularidades operadas nesses segmentos bem como as (re)configurações do espaço-tempo.

Bobbio define o regime democrático tal como “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (BOBBIO, 2015, p. 27). O autor ainda problematiza a democracia ideal, tal como foi pensada para ser a democracia, e a democracia real, que é aquela vivenciada no cotidiano e constituída nas práticas. Ao atentar para a última, o filósofo aponta para alguns obstáculos na efetivação da democracia, explicando que “há inevitável contaminação da teoria quando forçada a submeter-se às exigências da prática” (BOBBIO, 2015, p. 25), o que expressa as impermanências e imprevisibilidades da realidade em face da teoria. Portanto, a prática implica em resistências quanto à concretização da teorização democrática.

Com o fortalecimento de grupos e representantes envolvidos nas tomadas de decisão coletivas, ganham substância os ordenamentos, ou melhor, os procedimentos para garantir a operação democrática. A existência de um grande número de cidadãos, os procedimentos e a liberdade para deliberação - seja no âmbito da decisão ou da opinião, são pressupostos básicos para a efetividade de democracia, segundo Bobbio (2015, p. 37). Outrossim, não há democracia com deliberação condicionada ou desprovida da liberdade individual, e o fortalecimento do sujeito político propulsiona o surgimento de grupos representativos da maioria na arena democrática. Para Bobbio:

Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática, na qual não existe mais um soberano, o povo ou a nação, composto de indivíduos que adquiriram o direito de participar direta ou indiretamente do governo, na qual não existe mais o povo como unidade ideal (ou mística), mas apenas o povo dividido de fato em grupos contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central (autonomia que os indivíduos singulares perderam ou que só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos) (BOBBIO, 2015, p. 43).

Não obstante, é a perspectiva da hierarquização dos poderes, apontada por Bobbio, que constitui o referencial mais significativo para analisar o processo de democratização da RME de Caxias do Sul. Bobbio aponta que as instâncias das relações, não somente políticas como sociais, vem se ampliando e, conseqüentemente, inaugurando “a passagem da democracia política em sentido escrito para a democracia social [...]” (BOBBIO, 2015, p. 90). Assim, Bobbio sinaliza para a relativização da hierarquia de poderes e para uma crescente abertura de espaços democráticos, o que resulta em maior protagonismo da sociedade civil. É essa *reviravolta no desenvolvimento das instituições democráticas*, como nomeia o autor (2015), que, irrevogavelmente, atrela a ação política à sociedade civil. Tal perspectiva, portanto, vem atender ao objetivo desta pesquisa, atinente às “reviravoltas” suscitadas pelas práticas e ampliação do espaço democrático na RME de Caxias do Sul.

Nesse sentido, enfatiza-se que o período inicial da pesquisa em âmbito local está implicado no contexto brasileiro, entre 1964 e 1984, marcado por um governo centralizador e nacionalista do regime militar. Assim, destacam-se vinte e um anos de autoritarismo e supressão de direitos e liberdades individuais e coletivas em âmbito nacional, silenciamentos políticos que sofrem gradativamente ruptura e sinalizam para reabertura participativa. Assim, demarca-se justamente o que Bobbio (2015) aponta como reviravoltas democratizantes, as quais podem ser evidenciadas no âmbito educacional de Caxias do Sul, a partir de 1983, com o início da *Gestão Marta Gobbato* na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

No que se refere à gestão no âmbito educacional, a partir de Martins (2010), observo que no Brasil a concepção de gestão que prevalecia no contexto brasileiro era de administração centralizada. Esse modelo persistiu na década de 30, do século XX, em meio ao fôlego desenvolvimentista, e também nas décadas subsequentes, quando estudos começam a questionar a burocratização administrativa. Em vista disso, Martins (2010) aponta para a emergência de perspectivas de gestão alicerçadas em viés histórico-crítico, o que veio a tensionar a administração escolar burocrática e verticalizante. Assim, inauguraram-se novas formas de efetivar a gestão escolar, levando à ruptura de vieses tecnicistas e funcionais atrelados à administração. Assim, a perspectiva de participação social nos processos de gestão passa a ser demandada e, gradativamente efetivada, o que pode ser verificado no âmbito nacional e também local, principalmente na década de 80. No âmbito nacional,

a proposta de participação social em processos de gestão se fortalece no fim do regime militar, em vista da redemocratização do Estado e das transformações nas relações com a sociedade civil. É nessa conjuntura que também ocorre a transição nos modelos de gestão educacional, como indica a tese de Viviane Klaus (2011), de modo que a gestão educacional desloca-se de um modelo administrativo, mais tecnicista, para um modelo de gestão voltado para concepções de qualificação e desenvolvimento.

A fim de tratar de alguns aspectos democráticos, utilizo as noções de Lima (2014), Souza (2009) e Werle (2011). Werle (2011) discute o panorama da Educação brasileira e analisa as avaliações em larga escala, em artigo intitulado *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino* (2011). No referido estudo, a autora debate, também, a obrigatoriedade escolar e a abertura política no contexto brasileiro:

A nação clamava por redemocratização e desencadeava tal processo. Era momento de intensas expectativas de participação e abertura dos processos de gestão da educação, mobilizando a sociedade e os educadores. Em 1988, uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Constituição Cidadã - deu espaço para intenções e projetos abafados há muito, contemplando demandas de democratização relativas à participação social (WERLE, 2011, p. 771).

É nesse período que surgem as políticas de gestão escolar democrática e legislação dirigida à ampliação da participação da comunidade escolar na tomada de decisões da escola. Castanho (2000) discute acerca dos estudos da História Cultural e Educação e explica que os estudos de Educação têm sido enfocados de três modos: a partir de práticas escolares; de representações; ou de regulamentação da atividade educativa, contingenciados ao espaço e ao tempo.

Tomando os enfoques dados à pesquisa em Educação, conforme aponta Castanho (2000), esta pesquisa se constrói na relação entre a regulamentação e as práticas, ou seja, na análise das articulações entre as políticas emergentes e as práticas, verificando relações entre a ação do estado na promulgação de leis de caráter democrático e as práticas da SMEC, instituições e sujeitos implicados em relação aos princípios democráticos.

No que tange à concepção de gestão escolar democrática, Souza (2009) enfoca seu caráter político. O autor aponta que há diferentes perspectivas que podem

ser tomadas para pensar a democracia, as quais estão imbricadas a questões de poder. Ao tratar de algumas das perspectivas que vem subsidiando estudos sobre gestão democrática em Educação, Souza (2009) explica que o poder, na perspectiva democrática, está menos relacionado à relação de dominação, tal como em Max Weber, e mais relacionado ao envolvimento e a relação dos sujeitos nessas arenas de disputa por poder:

Essa questão diz respeito à compreensão da natureza política da gestão escolar, pois se a política na escola representa operar a disputa com (grupos de) pessoas rivais em relação a diferentes compreensões, na busca pelo controle sobre a própria escola, então teremos a aproximação entre ação política e poder no sentido weberiano; mas, se a política na escola reconhece que o poder em questão decorre de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é precondição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática (SOUZA, 2009, p. 124).

Colocada a consideração de Souza (2009), a presente pesquisa busca analisar práticas de gestão consideradas democráticas, em vista de seu caráter de abertura e de diálogo, apesar da conjuntura política, muitas vezes concorrente que se opera nas arenas que envolvem poder. Aliás, como atenta Souza (2009), enunciar a face política da gestão democrática é, de fato, crucial para poder reconhecer que há, nos modos de fazer gestão, também *locus* para processos de disputas e dominação.

3.1 DAS PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS: DESDOBRAMENTOS DEMOCRÁTICOS

Neste subcapítulo, apresento indícios de práticas que contribuíram para a democratização da Rede, consolidando culturas de gestão democrática voltadas para práticas de abertura para participação e prescrições para a sua organização. Em vista disso, evidencio como marco inicial, no contexto de democratização da RME de Caxias do Sul/RS, a *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988), a qual desponta em uma conjuntura política de descentralização nacional bem como de emergência de ordenamentos democráticos nas agendas nacionais, porém também locais, como referido no capítulo 2 deste estudo. No que tange aos itinerários educativos em Caxias do Sul, tanto as narrativas orais quanto documentos, tais como Revistas de Simpósios Municipais de Educação e Relatórios Anuais de atividades da Secretaria de Educação de diferentes anos, permitem apontar que havia preocupação com a ampliação de participação dos segmentos da RME e com a aproximação entre mantenedora e

docentes, antes mesmo da promulgação da Constituição Cidadã de 1988. A CF (1988) passou a assegurar o princípio democrático na Educação, no Artigo 206, inciso VI, no qual preconiza “gestão democrática de ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). No âmbito educacional do contexto local, a primeira legislação que passou a preconizar a efetivação de princípios democráticos foi a Lei Orgânica Municipal de Caxias do Sul (1990), o que pode ser observado nos Artigos 174 e 175. No Artigo 177, atenta-se que:

Será assegurado aos pais, professores, alunos e funcionários organizarem-se paritariamente, em todos os estabelecimentos de ensino, através de associações, grêmios ou outras formas, buscando participar e apoiar a escola. [...] Os diretores das escolas públicas municipais serão escolhidos, mediante eleição direta e uninominal, pela comunidade escolar, na forma da lei (CAXIAS DO SUL, 1990, p. 67).

Desse modo, verifica-se que o artigo 177 propõe uma prescrição legal da gestão e participação democrática, sendo reiterada a realização das eleições diretas de forma também democrática. Uma das entrevistadas, professora municipal e estadual, Beatriz Maria Bigolin, foi Assessora Pedagógica e Administrativa na gestão subsequente à de Marta Gobbato, capitaneada pelo professor Odir Ferronato (1989-1992, 1993-94) e exerceu a docência municipal por mais de duas décadas. Bigolin (2017) explica que, no período de 1990, a Lei Orgânica teve participação da Rede Municipal de Ensino, tendo havido envolvimento das escolas na discussão no período de produção do texto legal. Bigolin (2017) recorda que “A gente conseguiu negociar na época, trinta e cinco por cento, a gente foi de mesa a mesa negociando com cada vereador, do orçamento global da Prefeitura. Então a Secretaria também tinha dinheiro nessas gestões” (BIGOLIN, 2017, p. 30). Nesse sentido, Bigolin evidencia que houve efetiva participação de segmentos da Educação no desenho das políticas da Lei Orgânica, e que as negociações ali desdobradas relacionavam-se, também, aos recursos financeiros. Desse modo, cabe ressaltar que Bigolin considera que os valores que passaram a ser captados no período para a Rede, via SMEC, eram significativos, apesar da agenda da Secretaria contemplar, além da educação, a cultura e desporto da cidade. A narrativa de Bigolin, neste período em que atuava como assessora na *Gestão Odir Ferronato*, indica ações democráticas desenvolvidas à época, mas também refere ações da gestão anterior, de Marta Gobbato, a qual

sinalizo como período no qual despontam sucessivas movimentações favoráveis à consolidação democrática.

Narrativas de outros entrevistados também evidenciam práticas não somente da mantenedora, mas também das escolas onde atuavam no período investigado. Dentre as entrevistadas, uma das assessoras da *Gestão Odir Ferronato*, Flávia Brocchetto Ramos, recorda-se de eventos de sua docência no período anterior, referente à *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988). Dentre eles, Ramos (2017) refere memórias da ampliação da escola onde atuava:

Assim, quando eu entrei em 86, a escola lá no Castelo, no bairro Castelo, era o centro da comunidade e era um desejo, assim, da comunidade. Então, tinha uma escolinha pequeninha e era no governo do Victório Trez e aí da Marta, e aí a escola foi ampliada. Então a comunidade se sentiu presenteada. Assim, contemplada. Aí a escola passou, a comunidade passou a ter uma escola maior (RAMOS, 2017, p. 04).

A fala de Ramos (2017) indica o quanto o espaço escolar era valorizado pela comunidade escolar. Mais do que um espaço de ensino, a escola configurava-se fortemente em um espaço de sociabilidade. Nessa concepção, a entrevistada ressalta que os pais eram bastante presentes na escola onde atuava. Ramos (2017) relata que as demandas do bairro por infraestrutura e melhorias de transporte, por exemplo, eram compartilhadas pela comunidade do bairro e da escola e refere que o presidente da associação do bairro era pai de uma de suas alunas. Assim, ela rememora os movimentos em favor da comunidade, ao lembrar do pai da aluna “[...] lutando pra que tivesse ônibus no bairro porque não tinha ônibus. Então todo um cuidado havia. Era um tempo em que aluno dava a sua fotografia 3x4 pra sua professora guardar [Riso]” (RAMOS, 2017, p. 04). A narrativa permite verificar articulação entre moradores do bairro e escola. Ramos (2017) relembra um tempo escolar de proximidade entre os membros da comunidade. Assim, significa esse tempo como pleno de parcerias, que visavam melhorias, e de afetuosidade entre docentes e alunos, haja vista a prática da entrega da foto ao professor, ou mesmo do desejo de alunos em compartilhar parte de seu lanche com o professor, outra prática citada por Ramos em sua narrativa.

Assim, os relatos evidenciam práticas que não se desdobram necessariamente no âmbito político da gestão democrática, mas que carregam indícios de algumas das maneiras como as comunidades escolares construíam seu pertencimento, o que é relevante para compreender as configurações educacionais locais no período em análise. Nessa perspectiva, a entrevistada, Vilce Mônica Faoro

Comerlatto, professora de Educação Física, que ingressou na rede municipal em 1988, último ano de gestão de Gobbato, rememora sua relação com a comunidade escolar onde atuava:

A minha relação com a comunidade... A escola uma vez era uma escola aberta, de portões abertos. As nossas atividades eram para a comunidade. Não se pensava em fazer nada que não fosse para a comunidade. Diferente de hoje, em função de todo este processo onde tudo que é de ruim acontece na escola e tudo que é errado também a escola é responsável às vezes. Onde parece que a comunidade não acredita que o professor contribua positivamente (COMERLATTO, 2017, p. 02).

É pertinente verificar que a abertura e o engajamento percebido entre docentes e comunidade escolar são referidos, por Ramos (2017) e Comerlatto (2017), de formas significativas e apresentam algumas aproximações. Atento para a narrativa de Comerlatto (2017), que, ao concluir a questão acima, compara as relações da(s) escola(s) com a(s) comunidade(s) na atualidade. Percebe-se, pela memória da entrevistada, que suas vivências docentes permitem a ela estabelecer relações entre significados que já tivera e que hoje tem da escola. Xavier (2014) atenta para “a importância de reconhecer que a escola e o professor são construções históricas e que, portanto, nem sempre foram vistos ou se fizeram perceber da forma como são vistos hoje em dia” (XAVIER, 2014, p. 845). As narrativas de Comerlatto (2017) e Ramos (2017) evidenciam memórias da docência e escola, atravessadas por processos de resignificação, atreladas, portanto, à construção histórica referida por Xavier (2014). Quanto à operacionalização da memória, Portelli (2016) enfatiza o processo contínuo de significação, quando diz que “a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem significado na atualidade - mas também aquilo que tem significado demais” (PORTELLI, 2016, p. 47). Por conseguinte, ressalto que os significados nas narrativas das entrevistadas acima referidas evidenciam memórias marcadas por eventos significativos e persistentes.

Além disso, destaco que as memórias não são lineares ou estáticas, como uma verdade construída e acabada que pode ser facilmente “acessada”. No processo de rememorar, memórias podem ser transformadas, visto que provocam a relação entre o vivido e o momento presente no qual são lembradas. Por essa razão, as memórias não traduzem tudo o que foi, mas antes são versões sobre o que foi, sob a

ótica de quem conta. Assim, o sujeito que lembra é convidado a contar o vivido na perspectiva do tempo presente. Desse modo, as percepções de Comerlatto (2017) e Ramos (2017) permitem verificar o quanto as experiências contribuem para processos de significação ou, até mesmo, de ressignificação relativos às relações que se constituíam no espaço escolar a partir do tempo presente.

No que tange às relações entre mantenedora e docentes, evidenciam-se muitos movimentos de aproximação, cujo início é sinalizado na gestão de Marta Gobbato (1983-1988), como avalia Bigolin (2017), ao ressaltar as contribuições do período:

[...] houve pontos muito positivos da gestão da Marta, porque eu acho que ela iniciou o processo mais democrático. A discussão teórica, embora a equipe não fosse da rede, mas ela fez essa ponte, entende? Então, como a questão da Escola Aberta, ela conseguia, através dos seminários, também por reivindicação dos próprios professores, fazer uma avaliação. E depois, no final de cada seminário, eram encaminhadas as questões. A gente sentava e discutia nas escolas as necessidades da rede e ficavam registradas nessa revista (BIGOLIN, 2017, p. 25).

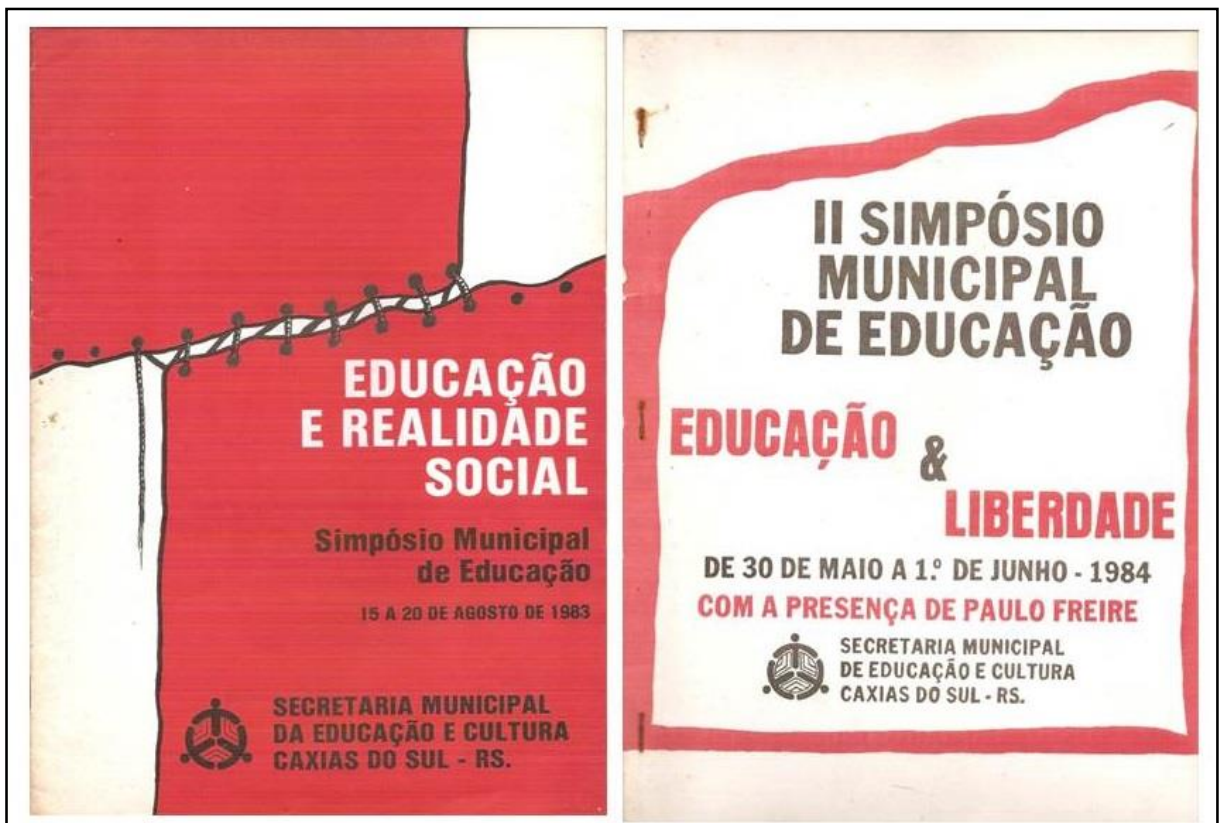
É nessa conjuntura de abertura democrática que Gobbato (1983-1988) promove e consolida os *Seminários Anuais* para professores, também referidos por alguns entrevistados como *Simpósios Anuais*, práticas que consistiam em encontros de grande parte dos integrantes do magistério municipal, nos quais eram discutidos desafios da RME de Caxias do Sul, sendo levantadas as demandas e registradas reivindicações dos docentes em revistas publicadas, custeadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, além de outras empresas parceiras.

Em vista disso, a partir de 1983, verificam-se publicações de impressos, destinados aos docentes e que buscavam socializar textos relativos aos temas debatidos em cada Simpósio. Impressos como esses constituem documentos que permitem adensar no contexto investigado. Bacellar (2005) preconiza que documentos emergem em contextos específicos, por necessidades e razões particulares, o que alicerça o processo historiográfico de “cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências [...]” (BACELLAR, 2005, p. 71). Assim, considero pertinente sinalizar que há evidência, nas narrativas de entrevistados ou mesmo nos textos que integram esses materiais, que a publicação destas revistas visavam registrar e socializar os

debates e encaminhamentos sugeridos pelos docentes da rede municipal em cada simpósio.

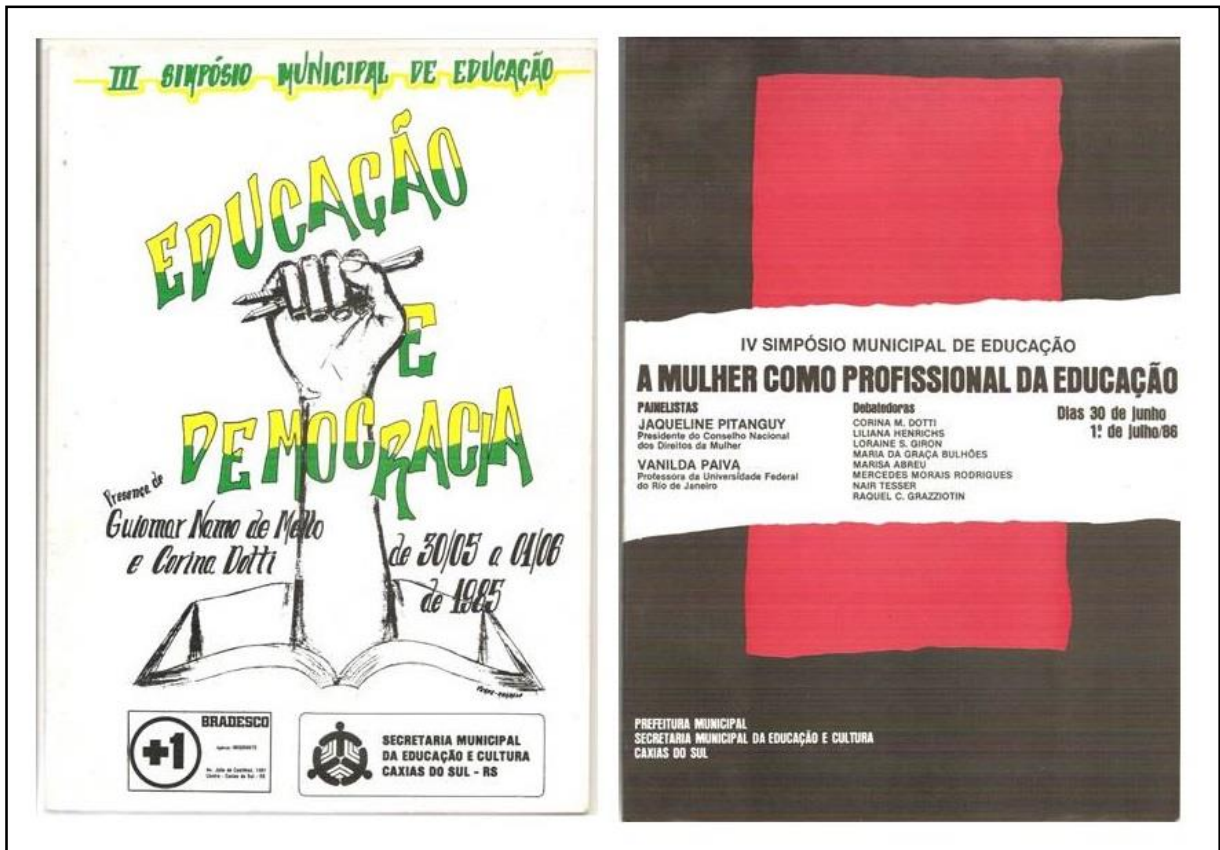
A seguir, podem ser observadas capas de quatro das revistas publicadas, cujos exemplares foram cedidos do Acervo Pessoal de Beatriz Maria Bigolin para esta pesquisa.

Figura 3 - Capas de revistas de Simpósios de Educação (1983-1984)



Fonte: Acervo pessoal Beatriz Maria Bigolin.

Figura 4 - Capas de revista de Simpósios de Educação (1985-1986)



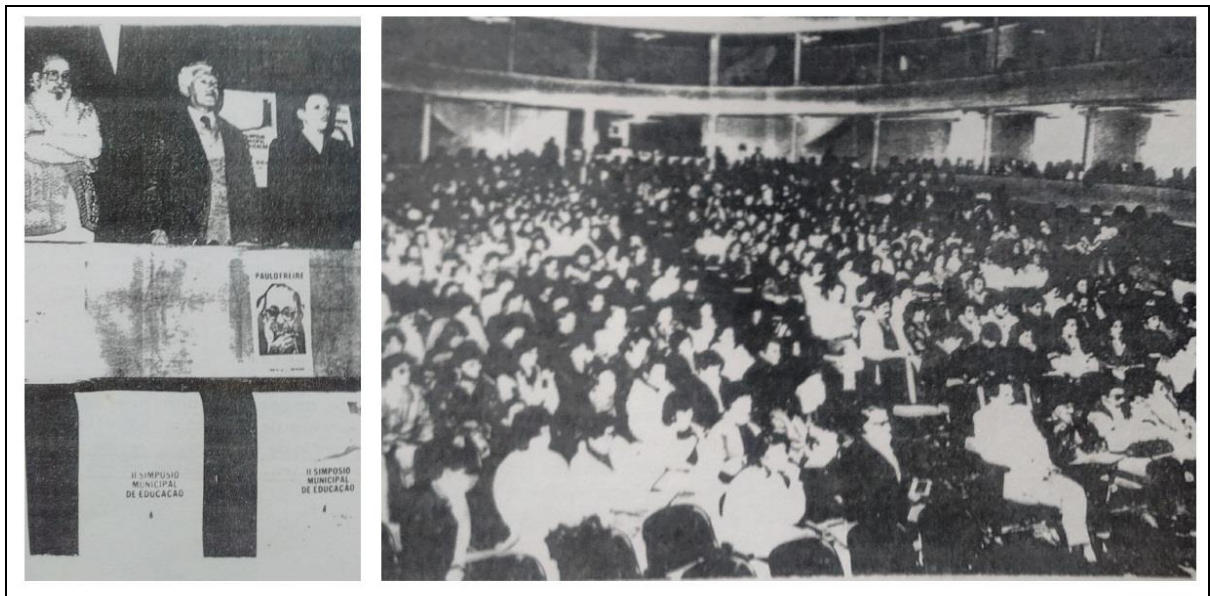
Fonte: Acervo pessoal Beatriz Maria Bigolin.

Na Figura 3, observam-se capas das primeiras revistas publicadas, de 1983 e 1984. Na primeira edição, lançada em 1983, desdobra-se o viés da educação no que tange à sociedade. Em 1984, os processos educativos são discutidos à luz da liberdade, o que está em consonância com a perspectiva teórica do palestrante convidado, Professor Paulo Freire. Destaco o logo da SMEC, presente nas edições de 1983, 1984 e 1985, cuja imagem remete à ideia de trabalho realizado conjuntamente, em vista das figuras que se mantêm unidas em um círculo. Ressalto a característica do logo como elemento importante a ser analisado, tendo em vista que imagens auxiliam a inculcar representações. Nesse caso, o logo da SMEC alude a uma mantenedora que desejava ser vista como favorável à participação de todos e que trabalhava de forma unida e coesa.

Os *Simpósios Anuais* constituíram movimentos significativos, que fomentaram a necessidade de repensar a organização da Rede bem como suas práticas pedagógicas. O convite feito a Paulo Freire para presidir a edição do Simpósio de 1984, com o tema “Educação e Liberdade”, pode ser destacado como uma ousadia

da Rede, em vista de que, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito local, a abertura política era tímida e processos de descentralização avançavam lentamente. Diante disso, a escolha de Paulo Freire²³ para discutir a educação no contexto de Caxias do Sul aponta para o desejo de subsidiar a perspectiva pedagógica da Rede a partir de Freire, mas também traduz um anseio por afirmação da redemocratização no contexto não só nacional, mas também local.

Figura 5 - Abertura do II Simpósio Municipal de Educação em Caxias do Sul (1984)



Fonte: Revista *II Simpósio Municipal de Educação: Educação e Liberdade*. Caxias do Sul: SMEC, 1984. Acervo pessoal Beatriz Maria Bigolin.

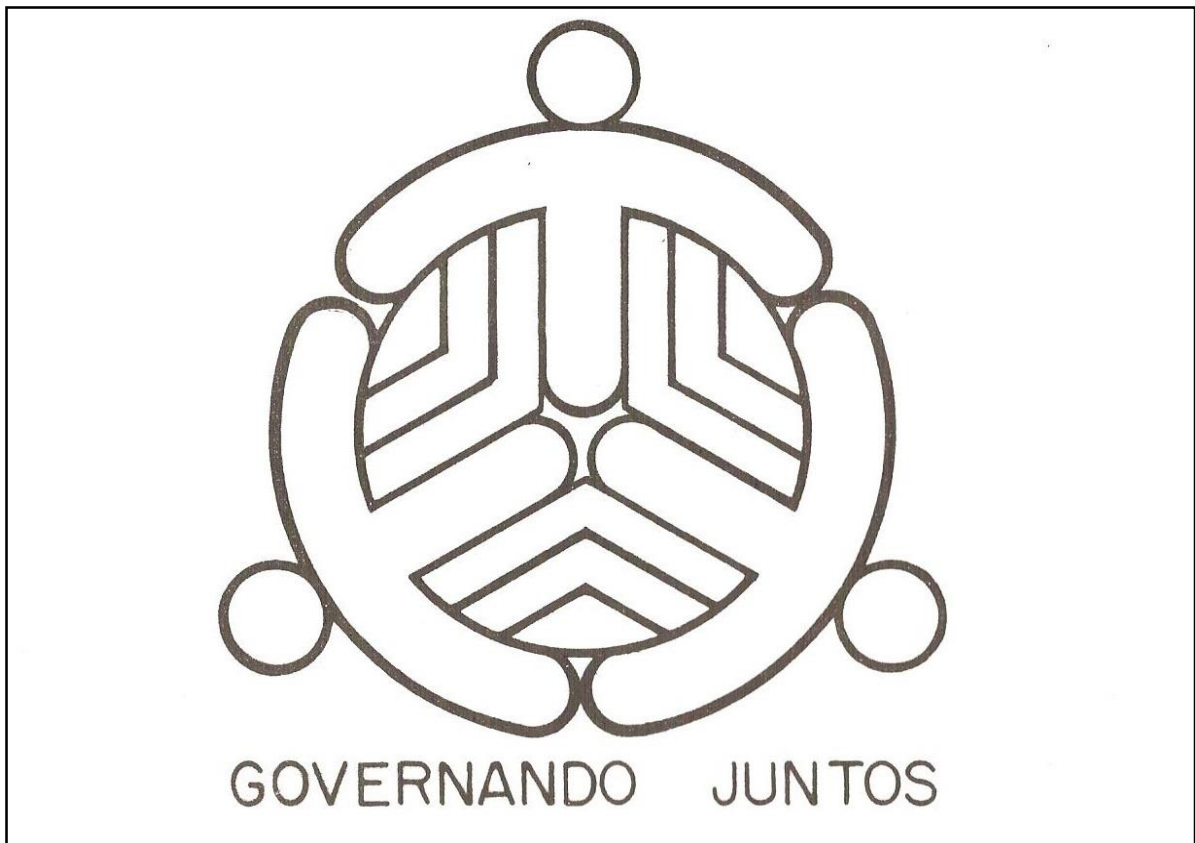
Na figura apresentada, identificam-se duas fotografias que registram a abertura do evento, em 30 de maio de 1984, com o tema “Educação e liberdade”. Na foto à esquerda estão o palestrante, Professor Paulo Freire, o então Prefeito Municipal Victório Trez e a Secretária Municipal de Educação Marta Gobbato. À direita, a fotografia permite verificar forte presença dos docentes do município.

Na revista referente ao *II Simpósio Municipal de Educação*, intitulado *Educação e Liberdade*, também publicada em 1984, consta o discurso do Prefeito Municipal Victório Trez, no qual o gestor explica que os simpósios buscam “pensar e refletir com os professores municipais os problemas da educação” (TREZ, 1984). Ao

²³ No período em que esteve em Caxias do Sul, Paulo Freire atuava na supervisão de escolas de alfabetização para jovens e adultos em São Paulo. Ele havia retornado ao Brasil, em 1980, após anos de exílio. Algumas de suas obras já haviam sido liberadas para publicação, dentre elas a obra *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Em 1989, Freire seria convidado para exercer a função de Secretário de Educação da cidade de São Paulo.

agradecer a presença de Paulo Freire no evento, Trez convocou todos à tarefa de “dinamizar o processo educacional, por meio de um método ativo, dialógico e participativo” (TREZ, 1984). Além disso, o Prefeito à época abordou algumas das contribuições de Freire no âmbito educacional, referindo os “círculos de cultura” de Freire tal como espaços de fortalecimento e transformação social, com a ruptura de dominação e abertura para diálogo e criação. É pertinente evidenciar que, ao final de seu discurso registrado na revista, foi inserida a mesma imagem do logo da SMEC nas capas da revista, embora de forma bastante ampliada, conforme segue.

Figura 6 - Logo da Primeira Gestão Municipal de Victório Trez (1983-1985)



Fonte: *Educação & Liberdade*. II Simpósio Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação e Cultura Caxias do Sul/RS, 1984.

Embora a imagem acima seja idêntica ao logo da SMEC, os dizeres “governando juntos” foram acrescentados apenas no contexto de encerramento da fala do Prefeito Trez. A inserção do logo e dos dizeres constituem representações que colocam em circulação a perspectiva de um governo democrático. O logo também é significativo, considerando que ele constitui estratégia de poder, consoante com a expectativa de redemocratização presente no âmbito nacional; embora este logo

represente o desejo antecipadamente democrático, em relação ao ano de 1988, quando da efervescência dos princípios democráticos após a promulgação da CF.

Assim, tanto pela fala de Trez (1984) quanto pela imagem veiculada nos logos, é possível perceber enfoque dado à perspectiva de governo descentralizado e de abertura para participação social. Ademais, embora esta perspectiva política local estivesse em consonância com os processos de descentralização política que ganhavam força no âmbito nacional, percebe-se que, no contexto político de Caxias do Sul, processos de democratização são identificados para além do logo, podendo ser evidenciadas práticas que buscavam renovar e consolidar o posicionamento democrático.

A fim de analisar a Figura 6, reporto-me a Karnal e Tatsch (2009, p. 20), ao afirmarem que “um documento é tudo aquilo que em determinado momento decide ser um documento”. A provocação dos autores permite reiterar o postulado de Bacellar (2005), confirmando o fato de que o documento é contingenciado pelo período em que foi produzido, por quem foi produzido e em que condições foi produzido. No caso das capas de revistas em análise, verifico que estas visibilizam representações de sua época. Não obstante, apesar da compreensão de que a escrita historiográfica esteja subsidiada por um viés teórico, reconheço que os documentos históricos analisados neste estudo são também contingenciados pela minha subjetividade. Assim, a visibilidade assegurada ao logo em questão implica, inevitavelmente, na provável exclusão de outros elementos e documentos da presente análise, em face das escolhas de que elementos ou mesmo de que documentos constituem fontes legítimas para a pesquisa.

Isto posto, reporto-me à Figura 4, na qual se observam as capas das edições de revistas subsequentes aos Simpósios Anuais de Educação de Caxias do Sul, entre 1985 e 1986. Em 1985, a ênfase do simpósio e, por consequência, da revista, está nos princípios democráticos atinentes à Educação, no contexto brasileiro e local; enquanto no ano de 1986, é abordada a questão da docência em relação aos estudos de gênero, voltando-se para as trajetórias das mulheres como profissionais da educação.

As revistas apresentadas foram cedidas pela professora Beatriz Maria Bigolin e integram o *corpus* empírico desta pesquisa, em vista de que permitem compreender os itinerários da Rede, especialmente concernentes à democratização e às demandas de qualificação da Rede e aperfeiçoamento docente.

A revista publicada, no primeiro ano de *Gestão Marta Gobbato*, em 1983, é intitulada *Educação e Realidade Social*, e apresenta as discussões do *I Simpósio Municipal de Educação*, ocorrido entre 15 e 20 de agosto de 1983, em Caxias do Sul, sendo promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). A temática desenvolvida está relacionada à transcrição do evento do *I Simpósio Municipal de Educação*, referido no capítulo 2, embora a revista permita verificar acentuada presença de debate, com vistas a garantir maior participação social nos processos de deliberação da educação no município. No registro da fala da painelistas, professora Maria Helena Sartori, diretora do 1º Núcleo do CPERS, verifica-se que ela trata do insuficiente investimento do governo na educação e aponta para problemas, tais como “a deficiência de formação e preparo dos professores: baixa qualidade dos cursos de formação, falta de uma política de preparo para o professor, nas escolas, voltadas para a realidade da sala de aula, e excesso de carga horária [...]” (SMEC, 1983, p. 06). Em vista disso, em sua comunicação, Sartori²⁴ alerta para os maiores entraves na Rede à época, que seriam os incipientes processos de qualificação docente, a impossibilidade de implementação do ensino por áreas e a burocratização escolar que, de viés “fiscalizador”, onera o tempo e a prática do docente. Para tanto, a painelistas conclui que os problemas referidos teriam implicação na baixa qualidade de ensino do município daquele período, o que justifica o enfoque que viria a ser dado à formação docente na gestão subsequente, de Odir Ferronato. Nesse sentido, o painelistas, Luiz Carlos da Silva, anunciou propostas para a melhoria do ensino, observando-se, dentre elas:

Eleição para diretores de escolas feita por alunos, professores e funcionários da mesma; Regimento escolar feito com a participação de alunos e professores; Ensino público e gratuito para todos; Participação de estudantes no Conselho Municipal, Estadual e Federal de Educação; Merenda escolar para todos os estudantes; Liberdade de atuação para entidades estudantis; Volta das matérias humanísticas, Participação dos estudantes no Conselho de Classe [...] (SMEC, 1983, p. 07).

Percebe-se que a tônica da discussão neste Simpósio foi a participação social, tendo havido ênfase nas reivindicações de maior participação da sociedade nas deliberações atinentes à Educação. Atento para o fato de que a revista em análise, edição de 1983, encerra com a apresentação de um item de *Propostas dos*

²⁴ SARTORI, Maria Helena. Escola e comunidade. In: SMEC. Educação e Realidade Social. Revista do I Simpósio de Educação Municipal. Caxias do Sul, 1983.

professores, esclarecendo-se que essas foram votadas e aprovadas na data de 20 de agosto de 1983. A partir dos desafios referidos pelos painelistas destacados acima, é possível mapear algumas recorrências nas proposições. Destaco propostas voltadas para aspectos como participação, ensino e direitos do magistério municipal. Dentre estas em destaque, há demandas como: efetivação de assessoramento por parte da SMEC, de modo a garantir a produção de planos que integrem a comunidade; criação de um Plano de Carreira; melhoria salarial; auxílio aos docentes e escolas rurais; professores especializados para atuação nas escolas; mais encontros para professores; e continuidade do Simpósio Municipal.

No ano de 1984, a reivindicação de continuidade dos Simpósios de Educação seria atendida. De 30 de maio a 1º de junho de 1984, foi realizado o *II Simpósio Municipal de Educação*, no segundo ano de exercício da Secretária Marta Gobbato. O evento convidava os docentes do município para um encontro sobre a temática “Educação e Liberdade”, tendo por convidado Paulo Freire. A entrevistada, Jaqueline Marques Bernardi (2017), professora da Rede Municipal à época e, posteriormente, assessora pedagógica e administrativa na *Gestão Odir Ferronato*, refere a *Gestão Marta Gobbato* como marco do início de um processo de democratização da RME de ensino:

Durante a administração do Victório Trez, acho que é importante ressaltar que haviam Simpósios da Educação e esses Simpósios da Educação foram, vamos dizer assim, o embrião do processo de democratização da rede, porque ali se discutia, ali vinha...eu me lembro da vez que veio Paulo Freire [...] e aí no final desse simpósio se fazia uma plenária onde se tiravam as propostas, os encaminhamentos e aí as grandes reivindicações. Foi aí que se começou a qualificar a rede. Foi nessa época que Caxias foi pioneira, implantando as aulas de especializadas no Ensino Fundamental (BERNARDI, 2017, p. 02).

Bernardi (2017) sinaliza para a relevância dos Simpósios, evidenciando o quanto estes abriram espaço para discussão e fomentaram levantamento de propostas que vieram a potencializar a qualificação da Rede. Ressalto que, enquanto o estudo de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998) aponta que as demandas da RME, nos anos 70, do século XX, voltaram-se, principalmente, para a ampliação de vagas diante do êxodo rural, além da questão da segurança e da urbanização, a presente pesquisa indica que o contexto dos anos 80 da Rede de Ensino foi marcado por abertura participativa e demandas de qualificação. Nesse sentido, alicerço o

marco temporal inicial de 1983, a partir dos indícios de que a *Gestão Marta Gobbato* teria sido efetivamente um marco de democratização para a Rede. Em diferentes narrativas, identifico a recorrência da gestão de Gobbato como “o embrião do processo de democratização” (BERNARDI, 2017) da Rede de Ensino, o que também foi reconhecido por Bigolin (2017), quando explicava que Gobbato “iniciou o processo mais democrático” (BIGOLIN, 2017).

Na revista *II Simpósio Municipal de Educação: Educação e Liberdade*²⁵, de 1984, o item *Apresentação*, assinado pela então Secretária Marta Gobbato, justifica que:

Outro passo na busca de uma escola democrática foi a criação de um evento anual que, além de propiciar ao magistério espaço de discussão sobre conteúdos e atividades de cunho educacional, viesse também representar, para o magistério, momentos de apresentação de propostas reivindicatórias, propostas estas que têm norteado o trabalho de planejamento da Secretaria [...] (GOBBATO, 1984)²⁶.

Ressalto que, no mesmo item, Gobbato destaca duas conquistas da Secretaria no que tange às ações democráticas: a) eleição para diretores, tendo em vista o seu argumento de que “não conseguimos entender democracia sem que as comunidades escolares tenham possibilidade de indicar seus representantes através do voto, sabedores que somos de que, na prática, isto representa convivência com idéias divergentes” (GOBBATO, 1984); b) concretização de concursos para ingresso do magistério, também referido como uma das “iniciativas que procuraram isentar a Secretaria de qualquer suspeita de empreguismo ou clientelismo” (GOBBATO, 1984). Este último item é bastante significativo, em vista de que coloca em jogo uma outra posição do poder público em relação aos funcionários, especificamente em relação aos professores municipais; e, ao modificar antigos modos de fazer, cria outros novos, a partir de diretrizes com vistas a regular como ingressam e permanecem em seu trabalho. Não obstante, além de destacar o aspecto normativo e estratégico desta transição, considero necessário atentar para o fato de que esta mudança é significativa, na medida que inaugura um novo olhar para o docente, no qual ele não é somente regulado, mas visibilizado e reconhecido em seus direitos como

²⁵ Revista *II Simpósio Municipal de Educação: Educação e Liberdade*, 1984. Acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin.

²⁶ A referência (GOBBATO, 1984) refere-se à Carta de Apresentação da Secretária do período, então Marta Gobbato Trez. *In*: Revista *II Simpósio Municipal de Educação: Educação e Liberdade*, 1984, cujo exemplar consta no Acervo pessoal Beatriz Maria Bigolin.

profissional municipal. Assim, percebem-se estas ações, com vistas a regular o acesso docente na RME, tal como um conjunto de estratégias (CERTEAU, 2014), as quais produzem um outro lugar para a Rede Municipal de Ensino, criado e consolidado pela gestão, a partir de demandas e enfrentamentos.

Muitas das ações da *Gestão Marta Gobbato* são consideradas, nas narrativas, como grandes e importantes conquistas do magistério municipal. Tanto a fala de Gobbato, no item *Apresentação* (1984), registrado acima, quanto as narrativas de muitos dos sujeitos entrevistados, reiteram movimentos de abertura da mantenedora para escuta e ensejo para alinhar proposições, junto aos docentes, as quais reverberaram no desenho de algumas das políticas que se constituíram em face dessa conjuntura. Assim, é pertinente reconhecer que, tanto as eleições para Diretores, promulgada em 1984, pela Lei nº 2.888, de 26 de junho de 1984, referida no capítulo 2, quanto a realização de concursos para ingresso docente na RME de Caxias do Sul, contribuíram para estabelecer critérios mais democráticos, porém também mais transparentes perante as comunidades escolares. Também nos anos 80, do século XX, professores do município realizaram encontros com vistas a discutir a carreira da docência municipal e, posteriormente, lançaram um anteprojeto para o Plano de Carreira docente, concretizado em 1987. Considerando que o processo está imbricado ao fortalecimento da categoria, a análise destes movimentos será contemplada no capítulo 4 deste trabalho.

A *Gestão Marta Gobbato* encerrou-se, ao final de 1988, quando o Prefeito Victório Trez concluiu seu segundo mandato na administração municipal. Em 1989, iniciou-se a gestão do Prefeito Mansueto Serafini. Em vista disso, ao final de 1988, Serafini passava a definir novos representantes para as Secretarias. Foi nesse momento que o então funcionário da Diretoria de Fomento (Secretaria da Agricultura) e professor estadual, Odir Miguel Ferronato, foi convidado para ocupar o cargo de Secretário de Educação e Cultura, entre 1989 e 1992.

No cotejamento de documentos orais e escritos, verifico que o princípio democrático é efetivado em muitas das ações da equipe gestora da SMEC, capitaneada pelo professor Odir Ferronato (1989-92, 1993-94). A demanda da Secretaria era grande, haja vista o envolvimento com as três pastas: educação, cultura e desporto²⁷.

²⁷ Neste estudo, as análises se ocupam de ações desenvolvidas pela então SMEC, principalmente a partir da pasta da Educação; embora, algumas vezes, entrelaçamentos com as demais sejam referidos,

Narrativas orais desta pesquisa elucidam que, antes mesmo de assumir oficialmente a SMEC, Ferronato buscou conhecer as escolas da rede municipal de ensino, uma vez que atuava apenas na rede estadual de Caxias do Sul. Em sua narrativa, Ferronato (2017) recorda-se do período, destacando sua iniciativa:

[...] comecei também uma atividade de visitar todas as escolas. Por exemplo, de manhã visitava duas escolas e a escola fazia um jogo com os alunos. Por exemplo, na escola que eu ia às 7h30, eles mandavam os alunos irem pra escola às 9h. Na escola que eu ia às 9h, eles avisavam os pais para os alunos irem embora às 9h30. Pra ter um conhecimento real das escolas e saber o que eu tinha que fazer. (FERRONATTO, 2017, p. 07).

Assim, ressalta a realização de visitas, que antecederam o início de seu mandato, ação que é também referida pela professora municipal Beatriz Bigolin, convidada por Odir Ferronato para compor a Assessoria Pedagógica da Secretaria. Bigolin recorda-se que Ferronato:

[...] marcava com a escola, com a Secretaria. Ele marcava um horário e aí a gente fazia um recreio prolongado. Daí a gente conversava em torno de uma meia hora, uma hora. Mas ele passou em **todas** as escolas. Todas as escolas. Então quando ele assumiu, ele já tinha uma visão geral da realidade das escolas. Isso foi muito importante pra iniciar um trabalho. E também ele criou um vínculo, um vínculo assim de esperança, de renovação. (BIGOLIN, 2017, p. 03).

Bigolin (2017) destaca a relevância desse contato inicial entre gestores da mantenedora e escolas da RME. Além disso, há indícios de que a prática de visitas, que foi realizada nas escolas no início da gestão, se estenderia de forma definitiva na referida administração. Portanto, o objetivo inicial de conhecer o contexto das escolas da RME desdobrou-se em ação regular, visando não apenas conhecer, mas acompanhar os itinerários das instituições de ensino da rede e contribuir com processos formativos dos docentes. Tanto o Secretário Odir Ferronato quanto as assessoras mantinham a prática, que é referida por muitos dos entrevistados. Ferronato (2017) ressalta a importância do diálogo que buscava estabelecer: “É uma questão de tu ter diálogo com as pessoas que tão no dia-a-dia no trabalho. Se tu não tem isso, tu te queima, não adianta. Eu ia nas escolas municipais, visitava, sentava lá e ouvia reclamação de professores falando de diretor [...]” (FERRONATTO, 2017, p. 26). Assim, Ferronato (2017) avalia como necessária a presença e a escuta da SMEC

quando trazem evidências pertinentes para compreender desdobramentos democráticos na mantenedora de forma mais abrangente.

nas escolas, apesar de lembrar-se com certa aspereza de quando o diálogo entre representantes da mantenedora e docentes consistia em contestações, como exemplificou no caso da reclamação do diretor. Bernardi (2017) reforça a lembrança da assessoria desenvolvida, também a partir das visitas:

Eu lembro bem disso, porque quando eu fui convidada para ir pra Secretaria pelo Ferronato, que eu fui para o pedagógico, eu, a Tânia de Azevedo e a Helena Susin formávamos um trio, né? E nós, então, tínhamos sob nossa incumbência essas 11 escolas que tinham o primeiro Grau completo na época [...] (BERNARDI, 2017, p. 04).

A narrativa de Bernardi (2017) aponta para a organização da SMEC em grupos de assessoria, a fim de contemplar as escolas da Rede. A assessora da *Gestão Odir Ferronato*, Tânia Maris de Azevedo, que atuou no grupo referido por Bernardi (2017), explica acerca da organização da SMEC:

[...] fui para a Secretaria, com orientação de português. Depois disso, eu fiquei um bom tempo com a orientação de português. Inclusive nós tínhamos... Primeiro a gente trabalhava no grande grupo, cada um na sua área organizando atividades, cursos e grupos de estudos, com os professores. [...] houve uma outra organização na Secretaria, que foi... nós fizemos quartetos e tínhamos um grupo de escolas para orientar. Aí que eu fiquei com a Jaque, com a Helena Susin (AZEVEDO, 2017, p. 02).

A narrativa de Azevedo (2017) permite verificar que as assessoras organizavam-se em grupos para atender as escolas, porém ressalta os processos de formação pedagógica dos professores, evidenciando um trabalho voltado para a qualificação docente, especialmente no âmbito da língua portuguesa, a partir de diversas estratégias como cursos e grupos de estudos, conforme referido acima. Processos de aperfeiçoamento docente podem ser evidenciados como um dos principais eixos de ação da SMEC, no período investigado, uma vez que fomentou a qualificação dos docentes e de práticas pedagógicas significativas. Em vista disso, práticas atinentes à qualificação são analisadas no capítulo 4 deste estudo.

Bigolin (2017) explica que, uma vez por semana, o Secretário Ferronato e assessoras reservavam um turno para visitar as escolas, e podiam, também, realizar mais visitas, conforme a necessidade de cada uma. Além disso, Bigolin ressalta que: “Inclusive visitamos todas as escolas do interior. **Todas**. Tá, era reservado um turno por semana para isso. Para estar junto com os professores e sentir a realidade” (BIGOLIN, 2017, p. 04). Assim, atenta-se para o objetivo da visita, que era estabelecer

vínculos e aproximar mantenedora e comunidade escolar, em especial, os docentes. No *Relatório final de ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultural (1989-1992)*, consta registro de 1991, destacando “em torno de 1500 visitas às escolas municipais, entre assessoria ao Currículo por afeto, Currículo por atividades, Currículo por Disciplinas e Projetos” (CAXIAS DO SUL/RS, SMEC, 1989-1991). O documento permite verificar intensa visitação às escolas, sendo essas operadas a partir das divisões acima referidas no relatório. Verificam-se relações entre o *Currículo por afeto* e o *Currículo por atividades* no que tange os anos iniciais do então 1º Grau. Já o *Currículo por Disciplina* direcionava-se ao atendimento por parte da mantenedora aos professores então referidos como “especializados”. As disciplinas contemplavam especificidades, tais como a Língua Portuguesa, a História, a Matemática, a Educação Física, as Artes, dentre outras, cujos professores atuavam nos anos iniciais ou finais, com a expansão de oferta das escolas da Rede com 1º Grau completo.

No que se referem aos Projetos desenvolvidos pela SMEC, em 1991, há evidência de projetos voltados para encontros de professores e cursos disponibilizados para os docentes de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, observam-se atividades extracurriculares, que foram proporcionadas aos estudantes da Rede ao longo da *Gestão Odir Ferronato*, e, também, posteriormente, tais como estudos da língua italiana, teatro e informática.

Sobre práticas relativas à organização da assessoria, detalhadamente se evidenciam, pela fala de Bigolin (2017): “reuniões de equipe semanais, que era na terça-feira de manhã, onde era reunida toda a equipe administrativa e pedagógica e onde eram decididas todas as questões de planejamento, desde semanais, mensais e assim por diante” (BIGOLIN, 2017, p. 04).

Ressalto que há desdobramentos democráticos, a partir da proposta de escuta efetivada nas referidas visitas da mantenedora às escolas, considerando-se que outras práticas emergem com as visitas, as quais estabelecem canais alternativos para levantamento de necessidades da Rede em forma de avaliação. Além de buscar atender às solicitações realizadas em visitas, a mantenedora realizava avaliações internas e externas, conforme as narrativas de Bigolin (2017) e Bernardi (2017). Bigolin (2017) explicita a operacionalização das avaliações desenvolvidas pela SMEC:

[...] a gente fazia avaliação interna e externa inclusive. Anualmente as escolas municipais avaliavam o trabalho da Secretaria. Tinha toda uma estruturação de questões, perguntas. E elas devolviam esse relatório. Depois esse relatório era tabulado. Era tabulado para planejar o ano seguinte. E também na própria equipe também se fazia isso. Então, era bastante trabalho. As pessoas tinham que trabalhar. Eu nunca tinha visto uma equipe trabalhar **tanto**, porque se trabalhava (BIGOLIN, 2017, p. 05).

Assim, evidenciam-se avaliações internas e externas, cujo objetivo primordial era o aperfeiçoamento do trabalho da mantenedora e a preocupação com a perspectiva dos demais segmentos implicados na RME, sinalizando ações de ampliação para a participação docente. Além disso, a partir do exposto por Bigolin (2017), cabe salientar que há convergências nas narrativas de Azevedo (2017), Bernardi (2017), Bigolin (2017), Ferronato (2017) e Ramos (2017), quanto ao esforço empreendido pela equipe gestora, no que tange ao trabalho considerado árduo e tempo disponibilizado, que tinha como finalidade dar conta das inúmeras atribuições e atividades desenvolvidas pela SMEC.

Bernardi (2017), ao tratar da questão da interdisciplinaridade na educação, aponta para o modo como a mantenedora da RME buscou desenvolver seu trabalho ao longo da gestão de Ferronato e estabelece relações com sua trajetória profissional, ao considerar que:

Eu atribuo assim, conseguir colocar em prática no administrativo isso pela bagagem que eu tinha do pedagógico. Quer dizer, tu consegue colocar em prática a teoria. E isso é a dificuldade. E muita avaliação. Nós tínhamos o *feedback* direto da rede. Nós fazíamos avaliação. Nem sei se era a cada três meses ou a cada seis meses. [...] Toda a comunidade escolar. A gente mandava os formulários, as pessoas mandavam as ... instrução do calendário. Tudo era construído coletivamente. (BERNARDI, 2017, p. 13).

As falas de Bigolin (2017) e Bernardi (2017) permitem verificar uma proposta democrática neste movimento avaliativo, haja vista que a avaliação realizada pelas escolas e pelos membros da própria mantenedora subsidiava o plano de ação futuro da Secretaria. A partir de Bernardi (2017), também se verificam indícios de participação da comunidade escolar de forma abrangente, não limitada ao corpo docente das escolas da Rede, o que sinaliza para outra iniciativa relevante.

A prática da avaliação possibilita aproximações com a questão da participação deliberativa, enquanto instrumento que buscou mapear as necessidades da comunidade escolar ou relacionada à rede de ensino. Souza (2009) explica que a

gestão escolar democrática não pode ser limitada ao processo de tomada de decisão. O autor avalia que a gestão “implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados” (SOUZA, 2009, p. 136). Portanto, a prática da avaliação interna e externa, realizada pela SMEC, entre 1989 e 1996, assinala o interesse da mantenedora em poder mapear dificuldades e planejar, com base nas informações emergentes, o que resulta em práticas de transparência, aspecto importante a ser levado em conta na gestão democrática. Souza (2009) aponta para a relevância da transparência na gestão democrática, em vista de que os segmentos participem para além da deliberação, de modo a qualificar processos de gestão democrática, assim promovendo não somente a deliberação, mas também a fiscalização e a avaliação.

Além disso, observam-se indícios de abertura de diálogo com as escolas e comunidades escolares por parte da mantenedora, não somente pelas visitas e avaliações estabelecidas, mas também pela própria receptividade na SMEC aos docentes e comunidade escolar. As narrativas apontam para mudanças estruturais no espaço físico da SMEC, em vista de que esta derrubara suas paredes internas, vislumbrando a proposta de trabalho conjunto em um espaço comum, como explica Bigolin (2017):

[...] foi como... **foi** derrubar as paredes! Tanto é que a sala não era dividida, por exemplo, toda a parte da equipe tinha uma sala de toda a equipe pedagógica. Logo ao lado tinha o setor administrativo e financeiro. Do outro lado tinha a parte toda da manutenção das escolas. Era tudo junto. Tu te movimentava no espaço geral, tanto da parte pedagógica como da parte administrativa. Não tinha essa coisa ‘Não vou atender’. Se tinha cinquenta pessoas para atender, se atendia cinquenta pessoas [...] (BIGOLIN, 2017, p. 04).

Portanto, o espaço favorecia o acesso e a troca de ideias entre os integrantes da equipe. Para Certeau (2012), os lugares exercem função importante nas práticas e integram as artes de fazer. Assim, o autor considera que “a cultura pode ser comparada com essa arte, condicionada pelos lugares, regras e dados; ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos” (CERTEAU, 2012, p. 19). Desse modo, nos usos que são dados ao espaço da SMEC, percebem-se táticas criativas que visam produzir novos modos de fazer gestão de forma mais democrática.

À vista disso, percebe-se que a mudança no espaço físico da mantenedora ofereceu a possibilidade dos sujeitos e segmentos da comunidade escolar de agirem

na rede de ensino em momentos decisórios, mas de também considerarem-se participantes, dado o livre acesso e a efetiva transparência nas relações que pareciam ser construídas entre mantenedora e comunidades escolares. Os assessores da SMEC visitavam as escolas, mas também recebiam visitas de professores, pais e alunos. As reuniões mobilizadas e a presença da comunidade no espaço da mantenedora configuram-se em características de culturas de gestão democrática, haja vista que evidenciam práticas de abertura para participação, porém também de transparência, elemento pertinente na gestão democrática, segundo Souza (2009). A perspectiva deste estudioso (2009) traz um olhar abrangente aos modos de participação da gestão no âmbito da educação, o que ele destaca quando define a gestão escolar democrática como:

Um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola (SOUZA, 2009, p. 137).

Desse modo, Souza (2009) ressalta o diálogo, a abertura de canais de comunicação e processos transparentes de acesso à informação como elementos pertinentes para a realização de gestão escolar. Há diversas concepções possíveis para gestão escolar democrática, as quais podem ser analisadas à luz de diferentes referenciais teórico-metodológicos. Todavia, para esta pesquisa, é pertinente a perspectiva de Souza (2007, 2009), tendo em vista que ela apresenta a gestão democrática como um conceito provisório, reconhecendo seu processo dinâmico, que pode ser analisado tanto como parte integrante de uma agenda política como possibilidade atrelada à ação dos sujeitos que visam implementar seus princípios democráticos.

Outra questão atinente ao espaço físico da SMEC, possível de ser notada, é a relação entre a reconfiguração da estrutura física e o objetivo de trabalhar de forma coesa. Ferronato (2017) explica que: “Eu sempre dizia o seguinte: eu não faço nada sozinho. Nenhuma de vocês faz nada sozinha. Ou vocês trabalham juntos... Tanto é verdade que eu aboli os departamentozinhos assim e abri tudo” (FERRONATTO, 2017, p. 08). Ademais, sinaliza-se que a sala do Secretário de Educação Odir Ferronato permanecia sempre de portas abertas, dando acesso direto aos

assessores e docentes. Ferronato (2017) rememora que a SMEC teve de se mudar após incêndio no antigo prédio e explica como organizaram o novo espaço:

[...] nós mudamos pro Arquivo Histórico. Que eu ocupei o segundo andar, o térreo, que era o primeiro andar, também tudo aberto. E não tinha nem porta para eu entrar. Pra eu entrar assim, não tinha nem porta, era aberto. Era só uma salinha assim, mas ficava aberta. Eu nunca, nunca, nunca gostei e às vezes eu ficava atendendo até as nove, dez horas da noite e chegava às sete da manhã [...] (FERRONATTO, 2017, p. 08).

Além de explicitar a estrutura do espaço físico da SMEC, Ferronato (2017) apresenta indícios de práticas presentes no atendimento que era realizado e, assim, aponta para como se organizavam para atender às demandas, tendo optado pelo atendimento por ordem de chegada. Cabe ressaltar que o incêndio no prédio que era ocupado pela SMEC e a abrupta, porém necessária mudança de local, levaram à mantenedora a utilizar o deslocamento em seu favor, para realizar alterações na estrutura física, criando e estabelecendo novos modos de operar e de fazer a gestão e a interação com as comunidades da RME, a partir daquele momento. Em vista disso, percebo uma astúcia da SMEC, ou então, indícios de táticas, as quais são vistas por Certeau (2014) como:

[...] procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um 'golpe' (CERTEAU, 2014, p. 96).

Logo, a reconfiguração da estrutura física da SMEC é de ordem tática, com a criação e implementação de uma mudança em face do inesperado. É como anuncia Certeau (2014), ao tratar da "intervenção" que age sobre a adversidade e consegue imprimir no novo algo significativo, próprio, singular e, portanto, favorável.

Na narrativa referida de Ferronato, sobre o espaço físico da SMEC, há também indícios de esforços no atendimento em horários ampliados. O trabalho realizado pela equipe da SMEC foi descrito de forma semelhante por muitos dos entrevistados.

As convergências, no que tangem às memórias de alguns dos entrevistados, permitem atentar para o fato de que a memória individual é, também, coletiva. Quando Rousso (2005) define a memória como "a presença do passado", defende que essa pode ser definida como "uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato

uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional” (ROUSSO, 2005, p. 94). Assim, reitero a compreensão de memórias, tais como as *reconstruções* referidas por Rouso (2005), as quais nunca são solitárias, mas simultaneamente individuais e coletivas, construídas socialmente e culturalmente e, dando a ver, portanto, representações e significados compartilhados.

Significados de entrega e resistência são atribuídos às inúmeras horas trabalhadas, com foco em atendimento ao público e às escolas, além de terem sido mencionados por Bigolin (2017), Bernardi (2017), Ramos (2017) e Azevedo (2017), empenho em grupos de estudo da equipe interna e períodos de planejamento e execução de cursos e seminários para a Rede. Assim, percebo que os entrevistados apresentam memórias compartilhadas de trabalho árduo, porém frutífero, com o qual se observou forte investimento na qualificação docente.

Outra questão relevante, rememorada por diversos entrevistados, foi a percepção de que muitos dos elementos que foram sistematizados pela e na Rede, a partir de uma gestão democrática, constituíram-se a partir de 29 reivindicações feitas pelos professores, ao final de 1988, conforme relatos de entrevistados. Estas seriam as demandas resultantes do *VI Seminário Municipal de Educação*, de 1988. Desde 1983, a partir da gestão de Gobbato, os docentes municipais vinham reunindo suas reivindicações ao final dos Seminários de Educação, o que era registrado nas revistas, posteriormente publicadas. Em 1988, Ferronato teria tido acesso às 29 reivindicações. Bigolin (2017) e Ferronato (2017) explicam que as reivindicações lançadas pelos docentes, em 1988, teriam subsidiado a organização da Rede em diversos aspectos. Dentre eles, destacam-se: a organização do quadro de professores; a implementação de um sistema mais democrático de remoção por tempo de serviço, o que fora conquistado apesar de inúmeros embates políticos.

Bigolin (2017) relata que, na gestão de Ferronato, enquanto exercia a função de assessoria administrativa, buscou-se estabelecer a alteração de designação por tempo de serviço, que consistia no condicionamento de transferências de professores, a partir de critérios transparentes como tempo de serviço e necessidade de ocupação de vaga em escolas. Ferronato (2017) explicita de que forma passaram a operacionalizar o processo de designação:

A partir de nós, a remoção foi só aceita por antiguidade. Então, tu vai lá, tu vê, quer pedir 'Olha, eu quero ver se eu consigo transferência'. Tu dá três opções de escola. Primeiro lugar é essa, segundo lugar, terceiro lugar. Aí a Beatriz e as gurias faziam a análise de tudo: 'Olha, tu conseguiu no primeiro lugar'. [...] E aí foi democratizado. Nós democratizamos tudo isso aí. (FERRONATTO, 2017, p. 31).

Partindo da narrativa de Ferronato, verifica-se que a sistematização da alteração por designação, levando em consideração o tempo de serviço, constitui uma estratégia da mantenedora para evitar a concentração desnecessária de professores em escola, o que, segundo narrativas de Bernardi (2017), Ferronato (2017) e Bigolin (2017), ocorria em escolas estaduais à época. A sistematização provocou rupturas de táticas de professores e escolas, que antes não estavam totalmente atreladas ao aval da Rede ao organizar seu quadro de professores. Nesse sentido, Bigolin aponta para o fato de que:

Até final de 88, era por indicação. Não havia um critério. Então uma das reivindicações também era que tivesse um critério para as alterações de designação e não porque o vereador tal, x ou y queria que a tal professora, porque era amiguinha dele, fosse para tal escola e a outra, porque não tinha ninguém a nível político ia lá para as periferias. Eu mesma passei por isso! Então, assim, é muito complicado. Então, assim, quando há critérios, todos ficam satisfeitos (BIGOLIN, 2017, p. 16).

Portanto, a fala de Bigolin (2017) sinaliza para tensões presentes ao longo do processo de implementação da política de alteração por designação. Outra política de ordem estratégica criada pela SMEC, com o intuito de coibir táticas de segmentos políticos na cidade e democratizar a permanência e o trânsito dos professores na Rede, foi o quadro de professores volantes. Esta política passou a exigir que todo professor ingressante deveria, obrigatoriamente, ao final do primeiro ano, pleitear vaga real em escola, de acordo com sua formação, com a respectiva necessidade de preencher a vaga. As vagas, desse modo, passaram a ser preenchidas anualmente, de acordo com o critério de tempo de serviço, ou seja, de "antiguidade". O quadro de professores volantes também pode ser apontado como resultante de uma política que foi implementada de modo a romper com práticas não democráticas de favorecimentos pessoais, como relata Bigolin:

Então, foi um dos pontos, porque daí eu disse: 'como é que tu vai fazer com os vereadores?' [Resposta do Secretário Odir] 'Pode deixar que dos vereadores cuido eu'. E daí ele reuniu o Prefeito Mansueto na época e o Prefeito avalizou. Ele disse: 'Não, a Secretaria Municipal de Educação não

vai mais ter essa indicação 'política' nas escolas'. Então, ele deu o aval. Tanto o Secretário como o Prefeito. Porque os vereadores insistiam, mas eu era firme (BIGOLIN, 2017, p. 16).

Assim sendo, a narrativa de Bigolin (2017) aponta que a SMEC criara uma estratégia eficiente para impedir a continuidade do “apadrinhamento político”. Este que pode se constituir de: ordem tática - se considerado como brecha de ação que os sujeitos criaram para resistir; porém também de ordem estratégica - se considerado como forma para políticos oferecerem vantagens, a fim de atender a interesses pessoais ou obter vantagens profissionais. A consequente ruptura da prática de apadrinhamento constitui indício de criação de nova prática, que garantiu um processo de ingresso e permanência do docente na RME, de forma mais transparente e democrática. Destaco que a criação de políticas, com vistas a assegurar o processo democrático, constitui a primeira categoria construída de cultura de gestão democrática, voltada para abertura e organização da Rede. Bernardi (2017) também evidencia ações voltadas para a organização da Rede, ao destacar o fim de tais práticas:

Então, assim, se montou quadro, critérios de quadro de pessoal por escola, que é a forma que existe hoje. Porque não é porque a escola era da... amigo da Secretária, da diretora, ou inimigo, que ela teria mais ou menos. Ou porque o vereador tal vinha pedir pra professora tal ir pra tal lugar. Então, se construiu com a rede esses critérios. E até no judiciário hoje, o judiciário reconhece, né? No momento que você coloca no Ofício Circular está consolidado, não precisa estar escrito, é aquela coisa tácita (BERNARDI, 2017, p. 08).

Bernardi (2017) aponta que estas políticas vieram a assegurar maior transparência na Rede, a partir do estabelecimento de critério. Outrossim, também vieram a consolidar garantias democráticas para a RME, com a sua organização.

Outra forte iniciativa de assessores e docentes da Rede foi a constituição de um jornal, mantido por recursos próprios, intitulado *Aquarela*. Na Figura 7, apresento o logotipo utilizado em todas as tiragens do *Jornal Aquarela*, até o último ano de publicação, em 1995.

Figura 7- Logotipo do Jornal Aquarela (Ano IV - Nº 26 - 1992)



Fonte: SMEC. Jornal Aquarela. Ano IV. nº 26. 1992.

O *Jornal Aquarela* resultou de ideia concebida por assessores docentes da Rede Municipal de Caxias do Sul. Flávia Broccheto Ramos, uma das entrevistadas desta pesquisa, foi uma das idealizadoras do Jornal Aquarela, tendo sido uma das maiores colaboradoras enquanto o impresso esteve em circulação. Ramos (2017) relata que a concepção do jornal, criado a partir da conjunção de ideias de assessoras da RME, teria advindo do “desejo de... mostrar o que acontecia de bonito na escola, sabe, de mostrar o que acontecia de bom na escola. E na época era um impresso. E aconteciam muitas coisas significativas nas escolas” (RAMOS, 2017, p. 05). Assim, Ramos (2017) destaca o objetivo de mostrar o cotidiano da escola, levando em conta o que se fazia e se produzia no contexto escolar. Em razão disso, ela explica que, até aquele momento, o único documento para comunicação entre mantenedora e escolas era o Ofício Circular, publicado toda quarta-feira até o presente momento. No entanto, Ramos (2017) atenta para o fato de que o Ofício Circular constituía um documento mais formal e institucionalizado. Nesse sentido, o *Jornal Aquarela* resultou de uma iniciativa de produzir um material que pudesse circular entre as escolas da Rede.

Ao analisar inventário²⁸ do *Aquarela*, disponível no AHMJSA, verifica-se que o impresso tinha periodicidade mensal e estava sob a responsabilidade do jornalista Jimmy Rodrigues, cuja contribuição com o impresso foi apontada na entrevista de Ramos (2017). No inventário do AHMJSA, é possível identificar que o período inicial de produção do impresso foi em março de 1989. Em 1993, o documento aponta que a periodicidade do impresso passava a ser trimestral, tendo o jornal encerrado sua produção em 1995. Ressalto que 1989 foi o primeiro ano da *Gestão Odir Ferronato* e corresponde ao período em que Flávia Broccheto Ramos iniciava sua trajetória como

²⁸ Fonte: AHMJSA. Disponível em: <arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/inventario-do-jornal-aquarela> Acesso em: 20 out. 2017.

assessora e, portanto, fomentara a execução do projeto. Entre 1992 e 1994, Ferronato desligara-se da SMEC para atender a outros projetos políticos. Entre 1994 e 1996, embora a equipe de assessoria da SMEC tenha permanecido a mesma, outros Secretários estiveram à frente da mantenedora, quais sejam Hermes Zaneti e Édson Néspolo, vinculados à gestão municipal do Prefeito Mansueto Serafini e, posteriormente, do Prefeito Mário David Vanin. Não foi possível identificar, pelas narrativas ou documentos analisados, os motivos do encerramento da produção do *Aquarela*; em contrapartida, observa-se que o período entre 1993 e 1995 está imbricado em transições de Secretários na SMEC. Em 1994, constam apenas duas publicações do jornal e, em 1995, registra-se a publicação de apenas uma edição, o que aponta para um gradativo recuo no projeto, com seu encerramento culminando em 1995. No ano seguinte, a gestão de Caxias do Sul passava por mudança, após eleições municipais de 1995, com a vitória de Pepe Vargas. Em vista disso, iminente mudança de Secretário e de equipe de assessoria da SMEC também são fatores que podem ter atuado na conclusão e encerramento destas atividades.

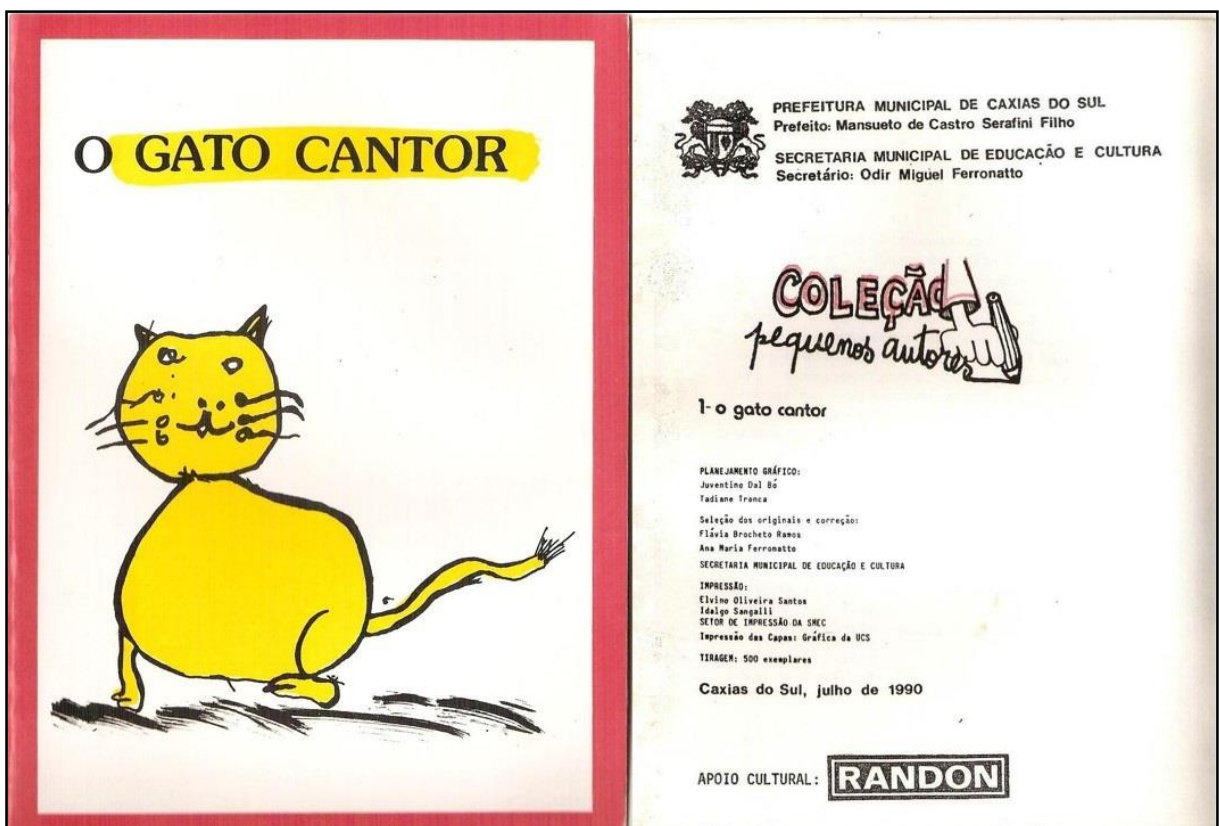
Em sua narrativa, Ramos (2017) aponta que o objetivo do *Jornal Aquarela* era: “criar um canal que pudesse divulgar o que está acontecendo de bom, discutir, apresentar, mas não podia ter custos do município, então tinha que se buscar apoio financeiro externo” (RAMOS, 2017, p. 05). Desse modo, o impresso buscava dar visibilidade para as práticas e atividades das escolas da RME de Caxias do Sul bem como a estudos desenvolvidos por docentes da Rede. Apesar disso, a fala de Ramos aponta que o *Jornal Aquarela* não era subsidiado pela SMEC, dependendo do apoio de anunciantes. Ramos (2017) explica que não foi possível destinar recursos da Secretaria ao projeto. Desse modo, muitas empresas da região, principalmente do município, colaboraram para a realização de cada tiragem.

Na esteira de projetos voltados para visibilizar produções da comunidade escolar, além do *Jornal Aquarela*, que acolhia narrativas de práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes na RME à época, foi mobilizado o Projeto intitulado *Pequenos Autores*. Bigolin (2017), Ferronato (2017) e Ramos (2017) referem o impacto que ele teve em vista do incentivo ao processo autoral dos estudantes, que criavam histórias e ilustrações, algumas das quais eram selecionadas para publicação, com recursos da SMEC. Ramos (2017) justifica que o projeto foi desenhado, com o objetivo de possibilitar maior visibilidade às produções discentes, quando atenta que persistia: “[...] sempre esse desejo de mostrar o bonito da escola, as crianças sempre

foram muito criativas e criavam estórias interessantes, e aí a gente fez tipo um concurso pra escolher essas estórias e pra publicar algumas. E aí teve várias edições de livros publicados. Vários anos a gente fez lançamento dos Pequenos Autores.” (RAMOS, 2017, p. 09).

Na Figura 8, apresento a primeira publicação da *Coleção Pequenos Autores*, intitulada *O gato cantor*. A obra foi produzida por alunos da escola nomeada, à época, Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Basílio Tcacenco.

Figura 8 - Primeira obra publicada da Coleção Pequenos Autores (1990)



Fonte: Acervo pessoal Odir Miguel Ferronato.

Com tiragem de 500 exemplares, a impressão foi realizada na Gráfica da UCS. A imagem permite verificar a data de publicação da obra e a gestão municipal que subsidiava o projeto, juntamente com o apoio financeiro de empresa com forte atuação econômica da cidade, produtora de reboques e outros itens para caminhões, Randon. Além disso, consta o logotipo da *Coleção Pequenos Autores*, sobre o qual Ramos (2017) explica que: “Lembro assim que a gente fez o logotipo, teve toda uma negociação, uma definição de nome e foi tudo gestado e por pessoas que não eram jornalistas. A gente começou a pensar diagramação, a impressão, tudo” (RAMOS, p.

09). Verifica-se, pelas narrativas de Ramos (2017) e de outros sujeitos, que o Projeto *Pequenos Autores* se configurou em processo de autoria, não somente por parte dos estudantes, com a publicação de suas estórias, mas também dos professores e assessores da RME, pelo fato de que se mobilizavam na busca por recursos para execução do projeto, criando logotipo e preocupando-se com a diagramação das publicações, como aponta Ramos (2017), já indicado anteriormente.

Apresento, a seguir, página com assinatura dos autores da obra *O gato cantor*, a primeira publicação da *Coleção Pequenos Autores*, publicada pela SMEC, pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.

Figura 9- Autores da obra *O gato cantor* (1990)



Fonte: Acervo pessoal Odir Miguel Ferronato

A figura acima apresenta os nomes dos autores da estória, alunos da escola Basílio Tcacenco. É interessante perceber como elementos de autoria das crianças enriquecem o material. Verifica-se zelo pelas marcas identitárias das crianças, tendo sido preservados os nomes escritos por cada uma das crianças autoras. Além disso, são harmoniosos os recursos gráficos empregados junto ao desenho elaborado pelas

crianças. Estes aspectos sinalizam para a atenção e o desejo de dar visibilidade ao trabalho produzido pelos alunos de forma adequada, sem apagar ou interferir nas marcas do processo de elaboração da obra, enfatizando a perspectiva de incentivo à autoria.

Em consonância ao observado, no item *Apresentação*, que consta em todos os livros da coleção, o então Prefeito de Caxias do Sul, Mansueto de Castro Serafini Filho, sinaliza para pressupostos pedagógicos de viés crítico, quando assinala que: “O lançamento desta coleção de seis pequenos livros, contendo estórias imaginadas por alunos das escolas municipais e por eles próprios ilustradas, contribuirá para que tenham consciência de que são também produtores de conhecimento, e não meros receptores passivos” (SERAFINI FILHO, 1990)²⁹. Portanto, a perspectiva crítica já evidenciada nas discussões pedagógicas do Simpósio Anual de 1984, quando se verificou nas falas dos participantes a preconização de processos educativos voltados para o desenvolvimento crítico e a participação de todos, evidencia-se, também, no objetivo do Projeto *Pequenos Autores*, em vista do incentivo e valorização da criação, da autonomia e da autoria nele verificado. Na narrativa de Serafini (1990), há forte indício de ruptura com a perspectiva de educação vista como meramente reprodutiva, de sujeitos passivos e, portanto, não criadores de seus espaços e singularidades.

Na Figura 10, apresento capa e página de apresentação do autor da obra *Memórias de um dinossauro*, livro 5, da *Coleção Pequenos Autores*.

²⁹ SERAFINI FILHO, Mansueto Castro. Apresentação. In: SMEC. O gato cantor. Caxias do Sul, 1990.

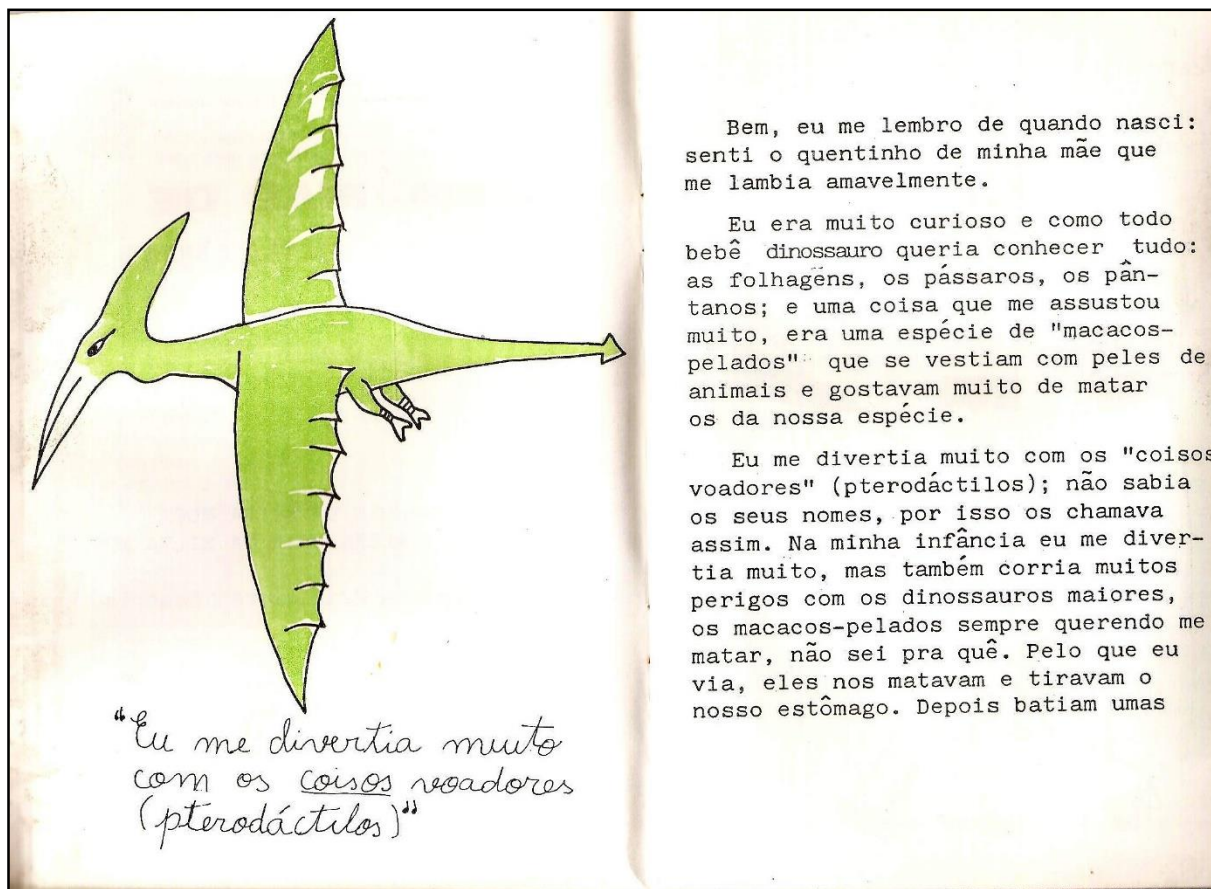
Figura 10 - Capa e autoria da obra *Memórias de um dinossauro* (1990)

Fonte: Acervo pessoal Odir Miguel Ferronato.

A obra referida acima tem como autor e ilustrador da estória o mesmo aluno da escola, à época também com 1º Grau Incompleto, Prefeito Luciano Corsetti. Além disso, consta uma dedicatória da obra à professora do estudante. Percebe-se que nem todas as obras tinham múltiplos autores. Desse modo, a Figura 10 apresenta uma dentre outras produções desenvolvidas por um único autor.

Na Figura 11, apresento as primeiras páginas da estória *Memórias de um dinossauro*, de Alexander da Silva Mota.

Figura 11- Primeiras páginas de *Memórias de um dinossauro* (1990)



Fonte: Acervo pessoal Odir Miguel Ferronato.

Na Figura 11, observam-se elementos marcadores da produção do aluno, em sua escrita e desenho, junto aos elementos gráficos. Esta obra apresenta narrativa em primeira pessoa, diferentemente da maioria das obras. É interessante a escolha ou encaminhamento do autor mirim pelo uso da primeira pessoa, com o objetivo de narrar as percepções de um dinossauro acerca de sua vida. Também destaco a potência criativa de tal narrativa, sob esse perspectiva, o que permite a observância de recursos criativos e imaginativos, que viabilizaram a verossimilhança do narrador dinossauro, o qual enxerga o seu mundo sob o prisma de sua realidade, de forma coerente. Desse modo, considero bastante singular esta narrativa, no contexto das produções da referida coleção, e atento para o impacto do Projeto *Pequenos Autores* nas experiências escolares dos alunos, ao mobilizarem produção e autoria discente.

Ramos (2017) avalia a contribuição do projeto para com a qualificação de alguns processos educativos da RME de Caxias do Sul, quando destaca que:

[...] a gente tinha nesse desejo de autoria, assim, e de expressar essa autoria. A gente teve essa proposta de dar voz aos alunos e, conseqüentemente é um trabalho que, pensando agora, né, a gente tem as Olimpíadas de Língua Portuguesa em termos de Brasil. Era algo muito pequenininho que a gente fazia lá similar. O gênero era narrativo, tá, e que o professor trabalhava uma narrativa e aí essas estórias iam ser publicadas. Então era uma sementinha. [...] Nossa, tinha lançamento na Casa da Cultura, com fotos, com painéis, com as autoridades...Uma honra (RAMOS, 2017, p. 10).

Logo, Ramos (2017) permite assinalar que o projeto buscava dar visibilidade às produções discentes, mas que também consistia em promover experiências significativas de autoria, escrita e socialização do conhecimento, tanto pela publicação quanto pela culminância do trabalho, com abertura de espaço para que o trabalho fosse visto, adquirido e reconhecido formalmente.

Em vista das considerações apresentadas, o *Projeto Pequenos Autores* apresenta indícios de práticas subsidiadas em perspectiva pedagógica produtora, pois, ao passo que reconhecia a produção discente, visibilizava tais criações, promovendo a socialização e valorização do conhecimento produzido. Estes podem ser apontados como aspectos atinentes a culturas de gestão democrática.

Essas são algumas das inúmeras práticas que puderam ser evidenciadas em documentos escritos e orais da pesquisa e muitas das quais sinalizam para culturas de gestão democrática, dentre elas: a) os encaminhamentos feitos para a sistematização da rede; b) a abertura de participação da comunidade escolar, com receptividade da mantenedora; c) a referida prática da avaliação interna e externa da SMEC, com aplicação de questionários oferecidos pela Secretaria às escolas, com o objetivo de avaliar o desempenho da própria mantenedora, ressaltando que os resultados traziam indicadores para qualificar sua operacionalização e contribuir para a qualidade de ensino e capacitação docente; d) a mudança da estrutura física da SMEC e as práticas de escuta às demandas das comunidades escolares; e) os impressos produzidos por docentes, na forma de revistas publicadas após os *Simpósios Anuais* ou no *Jornal Aquarela*, bem como a publicação de textos literários de alunos, com a *Coleção Pequenos Autores*, que ganharam visibilidade em toda a comunidade escolar. Assim, essas produções docentes e discentes correspondem a esforços de visibilidade tanto do trabalho docente quanto de processos de autoria discente da RME de Caxias do Sul.

As ações referidas evidenciam práticas democráticas efetivadas pela mantenedora, além da produção de prescrições que vieram organizar a Rede. Essas

prescrições e práticas identificadas permitem construir a primeira das categorias atinentes às culturas de gestão democrática, sendo essa concernente a práticas de abertura participativa e de organização da RME.

3.2 DA AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO DIREITO A APRENDER

Para analisar o processo de ampliação da RME de Caxias do Sul, cabe reconhecer que movimentos locais muitas vezes resultam de políticas nacionais com vistas à expansão do ensino. Neste subcapítulo, relaciono algumas relações entre prescrições nacionais e apropriações locais, evidenciadas por práticas que buscaram atender à perspectiva do ensino pautado na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, conforme Inciso I, do Artigo 206, da CF (1988).

Tendo esta prescrição em vista, é preciso enfatizar que, entre os anos 80 e 90, do século XX, o processo de municipalização adensava nas políticas educacionais, em vista da necessidade por parte das redes municipais de ampliar o atendimento e responsabilizar-se pelo ensino primário. Werle (2005) aponta que:

Os objetivos da municipalização do ensino envolviam a transferência gradativa da responsabilidade na administração e manutenção do ensino de 1º Grau da instância estadual para a municipal, participação da comunidade escolar e concentração de recursos (WERLE, 2005, p. 152).

Dada a responsabilização crescente voltada para a expansão da Rede com a oferta de 1º Grau completo, observam-se ações com vistas a atender à prescrição legal. Desse modo, construíam-se novas escolas ou ampliavam-se os espaços escolares para atender à referida demanda.

A tabela a seguir apresenta o número de estabelecimentos de ensino na RME de Caxias do Sul, entre 1980 e 1991.

Tabela 2 - Estabelecimentos de ensino na RME entre 1980 e 1991

Ano	Total	Urbana	Rural
1980	142	25	117
1985	139	33	106
1990	140	38	102
1991	152	46	106

Fonte: Adaptado a partir de TABELA 35. DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

Verifica-se gradativo decréscimo das escolas rurais, embora essas correspondam à maior parte da Rede. Entretanto, tendo em vista o impacto do êxodo rural nas configurações socioeconômicas da região, ocorre aumento do número de escolas em zonas urbanas. Ao contrastar os anos de 1980 e 1991, observa-se, entre variações, o fechamento de onze escolas rurais, enquanto aumenta em vinte e um o número de escolas urbanas, no mesmo período.

Os números de estabelecimentos estão relacionados às demandas do período. A tabela abaixo apresenta o número de discentes e docentes da Rede, entre os períodos de 1980 e 1991.

Tabela 3 - Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul: número de docentes e discentes

Período	Número de alunos	Número de docentes
1980	9.254	606
1990	15.926	1.324
1991	18.365	1.517

Fonte: Tabela construída a partir de dados em: DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

Na tabela, observa-se, entre 1980 e 1991, considerável aumento do número de alunos atendidos pela Rede, resultante da demanda de ampliação de vagas, a qual é também recordada por Ferronato (2017), que trata deste crescimento:

Quando entrei na Secretaria de Educação, tinha mais ou menos mil alunos pré-matriculados, esperando vagas e que não tinha vagas nas escolas. [...] Nós recebemos mais ou menos com nove mil alunos e entregamos com vinte e três mil alunos na rede municipal. Vinte e três mil alunos na rede municipal (FERRONATTO, 2017, p. 05).

Há consonância entre os números da Tabela 3 e os números estimados a partir da memória de Ferronato (2017). De fato, o número de alunos duplicou e a Rede expandiu-se, em decorrência dos processos de municipalização e de consequente busca por efetiva ampliação de acesso à escola.

Investimentos para construção e expansão de escolas são verificados em registros de obras em escolas municipais no *Relatório de atividades da SMEC* (1989-1992), disponível no AHMJS. Entre 1989 e 1992, verifica-se a construção de 17 escolas, com entrega de 82 novas salas de aula. No mesmo período, houve ampliação de 34 escolas, o que resultou em 136 novas salas de aula. O ano de 1992 pode ser destacado como um período de ênfase na ampliação das escolas. Além disso, foram

realizados 54 trabalhos de melhoria e reformas nas escolas, sendo destas, 47 no meio rural, e construídas 22 quadras de esportes. Em vista de que a SMEC contemplava a pasta da Cultura, no relatório aponta-se para reformas em outros espaços culturais de Caxias do Sul, como o Ginásio Antônio Filho, o Parque Getúlio Vargas, a Casa da Cultura e o Ginásio de Esportes Pedro Carneiro Pereira, que era localizado dentro do Parque Getúlio Vargas, conhecido na cidade como “Parque dos Macaquinhos”. Os números acima referidos contribuem para verificar de que forma a estrutura da RME foi se adaptando para atender à crescente demanda por vagas escolares no município, no período da *Gestão Ferronato*.

Além de processos com vistas à ampliação da Rede, verificam-se processos qualificados que visavam atender à universalização da educação. Na *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988), emerge um projeto que se dá pela iniciativa de professores que buscavam estabelecer novas relações entre alunos, professores, gestores e coordenadores. Este foi nomeado de *Escola Aberta*. Segundo Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998, p. 184), o projeto visava atender as crianças que estavam à margem da escola. Bigolin, ao lembrar-se do funcionamento da *Escola Aberta*, atenta que “tudo era um processo muito diferente lá. Lá, quando o aluno atingisse o nível, ele passava de etapa, dentro do próprio ano, aí se movimentava as turmas. Então, era muito diferente” (BIGOLIN, 2017, p. 22). A *Escola Aberta* não era seriada e, além disso, o aluno avançava nela, conforme as competências que ia desenvolvendo. É interessante ressaltar que, por essa razão, as faltas dos alunos não comprometiam sua trajetória escolar, visto que a frequência não era obrigatória.

Figura 12- Alunos da *Escola Aberta* em atividade de integração (1992)

Fonte: DALLA VECCHIA, Marisa Virginia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

O projeto *Escola Aberta* trazia uma perspectiva distinta do modelo de escola presente no município naquele período e buscava expressá-la de modo a atender às diversas demandas discentes. Beatriz Bigolin atuou por diversos anos na *Escola Aberta* e, em sua narrativa, ressalta que “a Escola Aberta foi criada ainda na gestão da professora Marta Gobbato, por necessidade também de uma reivindicação, que tinha muita criança em situação de rua na época” (BIGOLIN, 2017, p. 23). Portanto, o projeto sinaliza um olhar para a comunidade e suas necessidades. As suas diretrizes permitem verificar que havia uma preocupação em romper com a relação de infrequência e reprovações e buscavam articular-se ao contexto dos estudantes que, por diferentes razões, por vezes se ausentavam. Desse modo, o projeto manifesta um entendimento de que a escola poderia se reconfigurar para evitar a exclusão do estudante infrequente e permitir que ele avançasse em sua medida, dentro das condições que dispunha, conforme sua realidade.

Embora esta pesquisa não objetive investigar se outras escolas da Rede se apropriaram da proposta de forma semelhante, o fato é que a proposta se destaca em diversos aspectos. Dentre eles, evidencia-se a iniciativa por parte dos professores envolvidos na concepção do projeto *Escola Aberta*, mesmo que esses sujeitos não

tenham sido nomeados nos depoimentos da pesquisa de Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998). Os docentes, afinal, conhecem o cotidiano escolar e observam os avanços e recuos, bem como inclusões e exclusões que acabavam se operando na escola. Em vista da conjuntura percebida e da necessidade de criar mecanismos para acolher essa parcela da população que ficava à margem das possibilidades de permanecer na escola, professores e rede de ensino mobilizaram-se para constituir um espaço que atendesse à demanda. Bigolin explica que “a Secretaria investiu muito na *Escola Aberta*, tanto nas oficinas, e muito dinheiro eu digo, e também pedagogicamente, financeiramente falando e pedagogicamente falando” (BIGOLIN, 2017, p. 21). Identifico nessa ação um “cálculo das relações de forças”, como define Certeau (2014), que serve de “base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (Certeau, 2014, p. 45). Assim, evidencia-se no projeto um cálculo com vistas a cercar, captar e atuar sobre os sujeitos evadidos e distantes dos processos de escolarização.

O fato de terem problematizado as limitações da configuração vigente das escolas da Rede para atender a essa demanda, viabilizou a inauguração de proposta e de práticas de ordem estratégica, que cercaram a exterioridade de modo a geri-la. A estratégia também veio a estabelecer novas relações entre segmentos da comunidade escolar, com a assunção de novo olhar para o atendimento dos estudantes, mais adequadas para a realidade local, o que constitui um dinamismo realmente singular.

Dentre as práticas da *Escola Aberta*, evidencia-se o desenvolvimento de conteúdos programáticos de forma contextual, considerando a realidade discente, assinalando que “[...] esta proposta rompe com a visão de escola elitista e alienável e parte de um princípio de valorização da cultura do outro para que possa ocorrer um processo de transformação” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 184).

É possível identificar a abertura da *Escola Aberta*, em 1985, e seu fechamento, em 2001, conforme aponta a narrativa de Bigolin (2017), ao recordar seu tempo de docência na instituição. Bigolin destaca que houve um gradativo recuo da proposta até o fechamento da instituição. Ao analisar a conjuntura que levou o projeto ao fim, ela avalia:

É o modo que as pessoas trabalham, lidam com aquela comunidade, como é que se envolvem, essa é a diferença. É o olhar, é o olhar de tu ser uma pessoa **junto** com eles e não...um ser de outro planeta que está lá pra impor coisas,

né? Então é muito diferente. Foi uma pena. O frei Jaime era muito envolvido na época também, porque a gente acabou designando como nome da escola *Frei Ambrósio Tondello*, então aqui os Capuchinhos participavam muito. A gente trazia todos os alunos aqui nos Capuchinhos. Era um trabalho muito bonito! (BIGOLIN, 2017, p. 23).

A narrativa de Bigolin (2017) evidencia sua perspectiva como docente e como ela significa o processo educacional, baseado no olhar para o outro e no movimento de atuação que se dá junto ao outro na construção de um espaço de interação. Outro aspecto destacado por Bigolin (2017) permite verificar indícios de práticas democráticas presentes na instituição, quando ela explica que “toda a gestão democrática da *Escola Aberta*, que era discutida com os alunos deixou de existir [...] eram construídas as normas de convivência, que chamavam, junto com os alunos, era feito seminários com os alunos. Junto” (BIGOLIN, 2017, p. 24).

Embora Bigolin (2017) esteja problematizando o recuo quanto aos princípios democráticos na instituição, o que teria levado ao seu encerramento em 2001, são destacados modos de fazer democráticos que envolviam a escuta dos alunos e o estabelecimento de princípios de convivência, a partir da negociação entre integrantes da comunidade escolar, em especial docentes e discentes. Ao construir princípios de forma conjunta, mobilizou processos decisórios feitos por diferentes membros da comunidade escolar, especialmente alunos e professores. Logo, a *Escola Aberta* pode ser identificada por uma concepção de gestão escolar democrática. Lima (2014) aponta que a tomada de decisão é um dos fatores mais importantes que constituem a gestão:

O poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno (LIMA, 2014, p. 1072).

Em face do exposto, a participação deliberativa por parte da comunidade escolar configura-se, para Lima (2014), em um fator basilar no processo de gestão democrática, visto que contribui para o que ele nomeia de *autogoverno*. A narrativa de Bigolin (2017) aponta para práticas de viés estratégico, que podem ser relacionadas à perspectiva de autogoverno, indicado por Lima (2014), visto como possibilidade que a instituição escolar tem de gerir e decidir por si mesma, aludindo à questão da autonomia no âmbito da gestão.

Além disso, a fala de Bigolin (2017) sinaliza para a participação de outros segmentos da sociedade na escola. Neste caso, ela refere a parceria com freis capuchinhos que, embora não tivessem participação decisória na escola, ofereciam espaços alternativos de trânsito para os alunos da *Escola Aberta*, além de mobilizarem ações, objetivando contribuir com a instituição.

Em vista de que esta pesquisa analisa práticas democráticas circunscritas em redes de significados compartilhados, as maneiras de ser e fazer da *Escola Aberta* evidenciam culturas de gestão democrática. Certeau (2012) enfatiza que:

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza (CERTEAU, 2012, p. 141).

O postulado de Certeau (2012) aponta que a cultura se desdobra quando significados são compartilhados. Assim sendo, o que é praticado sem significado se encerra no âmbito reprodutivo. Por conseguinte, práticas se tornam significativas antes quando implicam produção, com criação e apropriação a partir do estabelecido. Na narrativa de Bigolin (2017), verifica-se que os princípios de convivência atinentes às práticas sociais da *Escola Aberta* foram definidos a partir do diálogo e da negociação de consensos. Portanto, Bigolin (2017) indica que a construção conjunta de princípios teria reverberado na ação dos sujeitos por serem plenas de significado, oportunizando modos de fazer criativos, desenhados pelos sujeitos que ocupam o lugar praticado.

Em face do exposto, a *Escola Aberta* pode ser considerada como um espaço em que culturas de gestão democrática constituíram-se a partir de práticas e ordenamentos desenhados pelos sujeitos que a ocuparam. Além disso, a narrativa de Bigolin (2017), no que tange ao *Escola Aberta*, aponta que o encerramento do projeto teve relações com o esvaziamento da proposta democrática, com mudanças de gestão e aumento de tensões entre segmentos da comunidade escolar. De qualquer modo, o projeto apresentou um movimento comprometido com o aspecto democrático da universalidade de acesso à escola. É possível identificar no Projeto *Escola Aberta* consonância com os princípios para a Educação do inciso I da CF (1988), tendo em vista que possibilitou acesso e permanência na escola por parte de um grupo de grande vulnerabilidade social. Além disso, verifica-se uma concepção de trabalho

pautada no inciso III, da CF (1988), que prevê “o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), tendo em vista que a *Escola Aberta* acompanhava os estudantes de forma particular e respeitando a diversidade de contextos.

Outro projeto que se destacou no âmbito democrático no contexto da Rede foi o Projeto *Educação na Periferia Urbana*. Segundo Marta Gobbato, em depoimento para Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), a integração escola-comunidade neste projeto era bastante evidente na Escola Municipal Angelina Sassi Comandulli, localizada no Bairro Santa Fé. Em depoimento referido em Dalla Vecchia, Herédia e Ramos (1998), a diretora então vigente na escola, professora Ivanir Lissot, relata a bem sucedida articulação entre escola, assessores da SMEC, membros da Universidade de Caxias do Sul, também participantes do projeto na época, além de representantes de outras entidades da comunidade escolar. É pertinente indicar o envolvimento e a participação da Universidade de Caxias do Sul em determinados projetos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Embora o projeto *Educação na Periferia Urbana* não tenha sido tratado nas narrativas orais da pesquisa, verifico que os sujeitos entrevistados referem a participação da instituição e ensino superior em diferentes momentos e eventos educacionais promovidos pela SMEC, tanto através de assessoria como na cedência de espaços para realização de encontros pedagógicos.

Dentre os movimentos realizados pela SMEC, que vieram a contribuir para o acesso e permanência na escola, destacam-se políticas como a “municipalização da merenda”, como refere Ferronato (2017), além da ampliação da rede de transporte escolar e da implantação de atividades no contraturno, as quais variavam conforme as escolas. Em sua totalidade, consistiam na oferta de cursos de flauta doce, teatro, italiano, atividades de CTGs e projeto de coral infantil, as quais foram referidas por entrevistados e/ou constam nos registros do *Relatório Final de atividades da SMEC* (1989-1992). No que tange aos recursos materiais, especificamente no âmbito das bibliotecas, Ferronato (2017) relata que, ao assumir a Secretaria, tiveram de buscar uma solução inicial para enriquecer as opções de leituras dos alunos da RME, que consistia no rodízio de sacolas com livros de literatura de diferentes coleções. A disponibilização dos acervos variados de livros, especialmente em escolas rurais e outros estabelecimentos com acervos muito reduzidos, ampliou as possibilidades de práticas leitoras dos alunos. Mais adiante, a Secretaria passaria a ampliar o acervo das bibliotecas nas escolas, a partir de recursos cedidos por empresas da cidade para

compra de livros. Tanto Ferronato (2017) quanto Ramos (2017) tratam da ampliação do acesso à leitura na RME, sendo a ampliação dos acervos sinalizada por diferentes entrevistados como política positiva que reverberou nas escolas em vista do acesso ampliado a produções literárias, o que configura ação atinente ao direito a aprender.

Entre 1991 e 1992, culminara também o projeto de Informática nas escolas da RME de Caxias do Sul, cuja implantação foi anunciada no *Jornal Aquarela*, Ano IV, nº 26, de 1992. Ferronato (2017) explica que havia iniciado compra de equipamentos de informática para a RME, entre 1990 e 1991, quando a mantenedora dispunha de recursos captados a partir de um grande evento realizado pela SMEC, o *I Fórum Internacional de Alfabetização*, em 1990. No entanto, o projeto teria sido efetivado na gestão de Hermes Zaneti, de abril a dezembro de 1992, período no qual Ferronato havia se afastado da Secretaria, para exercer outras atividades políticas.

Assim, a ampliação de oferta de atividades educativas pela Rede apresenta relações com esforços para garantir uma educação que, gradativamente, pudesse se alinhar à perspectiva da educação integral, em vista de que visavam proporcionar experiências educativas diversificadas e atender às demandas de pais e alunos. Segundo narrativa de Ferronato (2017), a oferta dessas atividades era solicitada e encontrava forte adesão por parte da comunidade escolar. Isto posto, percebe-se a efetivação de princípios do artigo 206, da CF (1988), em diversas ações da SMEC, com vistas a qualificar a Educação no Município de Caxias do Sul, algumas das quais previamente à promulgação da CF. O inciso VII, que visa assegurar qualidade de ensino, está presente em diversos encaminhamentos da Rede, muitos dos quais foram mobilizados em vista das suas necessidades e de um contexto de ensino com altos índices de evasão e repetência de estudantes.

Também devem ser destacadas políticas de investimento da SMEC que objetivaram qualificar a Educação Especial à época, especialmente no âmbito da Escola Municipal Helen Keller, que, inicialmente, oferecia 1º Grau incompleto. A escola foi criada em 1986, “junto ao Centro Educacional, para deficientes e de fala e de audição. Foi, porém, de 1989 a 1991 que esta instituição, ao passar por uma reforma administrativa e pedagógica, passou a assumir o seu verdadeiro papel de escola” (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 185). Ao referir “o verdadeiro papel de escola”, as autoras referem-se à função social desta instituição em realizar uma proposta pedagógica que contribuía para a aprendizagem e afirmação dos sujeitos surdos na comunidade caxiense. As reformas, entre 1989 e 1991, são

executadas no período de atuação de Ferronato na SMEC. Destacam-se práticas de valorização da Educação Especial, com qualificação de diversos aspectos da escola, a qual tinha forte presença da comunidade escolar. Segundo Bigolin (2017), a escola era mantida junto à Associação Hellen Keller. Desse modo, enquanto a associação subsistia de doações da comunidade, a escola era mantida pela SMEC. No primeiro ano da *Gestão Odir Ferronato*, Bigolin teria sido convidada pela diretora para conhecer o trabalho da escola. Bigolin (2017) recorda-se de ter se surpreendido com a precariedade da comunicação entre professores e alunos durante as aulas:

Então, assim, como é que era a escola Helen Keller quando a gente chegou na Secretaria: eu nunca vou esquecer [...] as aulas eram dadas com um professor...professor, como fosse eu aqui, tu surda, e eu falando, falando, explicando, fazendo desenhos no quadro, tentando te fazer ler. Então não era critério a língua de Libras. Os professores não tinham a língua de Libras, não dominavam a língua de Libras e davam aula e aquelas crianças, que nem dizia a Irma, 'psicotizando'. Então aí a gente voltou para a Secretaria, junto com o Secretário a gente tomou uma decisão. Eu digo: 'eu não posso acreditar que isso esteja acontecendo, que crianças...'. E tinha ali o intérprete de Libras, que era o Tibiriçá, contratado via associação. E davam aula e davam aula e davam aula e aquelas crianças, segundo a Irma, não aprendiam e os professores também frustrados. E as fonoaudiólogas querendo ensinar aquelas crianças e aqueles jovens, quando já tinha jovens lá, a falar (BIGOLIN, 2017, p. 28).

Bigolin (2017) expõe questões bastante problemáticas à época: professores não capacitados, alguns que sequer conheciam as Libras, atuando com alunos surdos; a disponibilidade de apenas um intérprete para atender todas as crianças, o qual era pago pela associação e não pela Secretaria; e, por fim, a antiga assessora ressalta que havia ênfase em propostas pedagógicas de incentivo à oralização por parte das crianças e jovens surdos.

O contexto da RME de Caxias do Sul, no início dos anos 90, do século XX, apresentava a tendência à oralização de surdos em escola específica para seu atendimento e, além disso, impunha-se na cidade restrições do uso de Libras em atividades cívicas e eventos em que o Hino Nacional era escutado e/ou sinalizado. É significativo referir a memória de Ferronato, que se recorda que recebeu "um telefonema lá do Exército dizendo que o Hino Nacional não podia ser interpretado dessa maneira porque ele tem ritmo e canção e não sei o que" (FERRONATTO, 2017, p. 20). Há consonâncias no modo como Bigolin (2017) e Ferronato (2017) rememoram aspectos relacionados à comunidade surda e à escola Helen Keller. A memória de Ferronato (2017) - no que tange à proibição da execução do Hino

Nacional com as Libras - e a memória de Bigolin (2017) - com relação às práticas pedagógicas da escola Helen Keller - estão atreladas a lembranças negativas. Em suas narrativas, observa-se a memória da surpresa negativa que tiveram que administrar quando tomaram conhecimento das duas diferentes situações, embora relacionadas ao mesmo contexto - dos alunos surdos de Caxias do Sul naquele período. Ferronato (2017) explicita o quão bela ele considerava a execução do Hino Nacional em Libras, quando rememora que:

Na Escola Helen Keller nós cantávamos Hino Nacional, tocávamos na abertura de alguma coisa, tocávamos o Hino Nacional, né, e os alunos da Escola Helen Keller, só tocava a música, eles faziam o sinal do Hino Nacional. Todo assim [gestos] e nossa, eram aplaudidos que nossa... E aí o Exército proibiu, porque diz que...agora não seria mais nada, mas diz que na época, o Hino Nacional tem que ter o mesmo ritmo e pra nós acompanhar nós tínhamos que fazer em ritmo mais lento. 'Ouviram do Ipiranga às margens plácidas, de um povo heroico...' [cantando pausadamente]. Quer dizer, agora eles cantam de tudo o que é jeito e ninguém dá bola (FERRONATTO, 2017, p. 20).

Embora ele não tenha desejado aprofundar a discussão quanto ao porquê do exército ter cerceado a liberdade de expressão do Hino Nacional nas Libras, ele destaca o quanto este cerceamento foi desnecessário e negativo, explicando que não conseguia compreender por que sua execução em Libras poderia ser um problema, ainda mais na contemporaneidade, quando os usos que se fazem do Hino são diversos.

De qualquer modo, verifica-se que, em vista dos inúmeros aspectos problemáticos identificados na visita à Escola Helen Keller e diante da falta de preparo docente verificado por Bigolin, muitas ações foram mobilizadas, cujo resultado foram alterações nas políticas de ingresso para atuação docente na Escola Municipal Helen Keller, de modo que Bigolin assinala uma importante ruptura:

Então, assim, o que que a gente decidiu a nível de Secretaria, a gente rompeu com isso e a gente estabeleceu que todo professor, para ir trabalhar na Escola Helen Keller, tinha que ter formação em Libras, senão não iria para a Escola Helen Keller, e quem quisesse permanecer também tinha que se capacitar, senão ele saía da escola. A gente estabeleceu o critério e fez cumprir o critério, para o bem das crianças e dos jovens. E nós, então, estabelecemos de novo uma ponte (BIGOLIN, 2017, p. 29).

A partir do percebido, levantou-se a necessidade de regular o ingresso e oferecer possibilidades de capacitação aos docentes que desejavam permanecer na

escola. Essa transição configura ruptura de práticas pedagógicas de incentivo à oralização, abrindo novas possibilidades pedagógicas e qualificação das relações entre docentes e discentes na escola, período que contara com a assessoria do professor Carlos Skliar³⁰. Nesse período, ressaltam-se ações como a realização de concurso para intérprete e para professores com qualificação para atuarem com Libras, além de incentivo à capacitação docente de forma a atender à demanda da Educação Especial.

Ainda são percebidas consonâncias entre as orientações legais nacionais e os encaminhamentos políticos locais acima referidos, haja vista a promulgação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispunha sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, dentre outros aspectos. No parágrafo IV, verificam-se itens relativos aos recursos humanos concernentes à formação de professores e outros profissionais capacitados, de modo que “atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências” (BRASIL, 1989), além de ser enfatizada a necessidade de ampliar investimentos em pesquisa na referida área.

Assim, a *Gestão Odir Ferronato* implementa políticas que visam oferecer acesso, porém também qualidade de ensino na escola Helen Keller. Da mesma forma que a Rede buscou qualificar os processos educativos no contexto da Helen Keller, as políticas implementadas e práticas evidenciadas neste capítulo permitem apontar para esforços em qualificar a Rede e, de fato, universalizar a educação no âmbito local. Em outra entrevista realizada sobre a Educação em Caxias do Sul, Ferronato (1992)³¹ apontou que:

Diariamente recebíamos visitas de pais, presidentes de bairros, solicitando ampliação e criação de escolas, além de instalação de novas séries e classes para Jardim de Infância. Estes pedidos não me apavoravam, porque eu conhecia a realidade do município, e o nosso objetivo ao assumir era que todas as crianças tivesse escola. O segundo objetivo era tirar as crianças da rua, além de que este espaço escolar fosse de qualidade (FERRONATTO, 1992).

³⁰ Carlos Bernardo Skliar é doutor em Ciências da Recuperação Humana pela Universidad Del Museo Social Argentino. Em 1996, realizou pós-doutoramento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando com pesquisa sobre educação de surdos. Skliar contribuiu com a RME de Caxias do Sul, no período em que esteve pesquisando na UFRGS.

³¹ FERRONATTO, Odir Miguel. Educação em Caxias do Sul. Caxias do Sul, 25.06.92. Depoimento nº 85. Arquivo Projeto PROED/UCS. In: DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

A *Gestão Ferronato* foi marcada por um forte período de expansão escolar. Ferronato (1992) aponta para a constante demanda por ampliação de espaços e oferta de vagas e sinaliza para objetivos da SMEC à época, como a universalização da educação, com garantia de escola a todas as crianças, o que, portanto, justifica a preocupação em assegurar acesso e permanência a todas, inclusive crianças vulneráveis, em situação de rua, o que mobilizou o surgimento de estratégias como a *Escola Aberta*, antes referida neste capítulo. Não obstante, Ferronato (1992) destacou o aspecto da qualidade, o que pode ser verificado em práticas democráticas que visavam fortalecer as escolas e em políticas de organização da Rede e de regulação das escolas.

No que tange ao acesso e permanência, outras práticas de ordem estratégica que podem ser sinalizadas na *Gestão Ferronato* são parcerias com a Vara da Infância e circulação de propagandas com o tema “Direito a aprender”. Bigolin (2017) relata que os últimos anos em que esteve na SMEC, entre 1995 e 1996, foram fortemente marcados por este projeto e reconhece, ao referir sua equipe de assessoria na SMEC à época, que: “a gente trabalhou muito com a rede a questão da exclusão, não era só ter acesso à escola, porque a gente tinha conseguido o acesso à escola, mas era manter a criança na escola aprendendo, a questão da evasão, a questão da qualidade” (BIGOLIN, 2017, p. 34). Verifica-se a criação de inúmeros mecanismos que visavam reduzir evasão, dentre eles atento para a propaganda “Direito a aprender”, cujo lema “todas as crianças na escola” era recorrente em todo o Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com Bigolin (2017). Dentre os mecanismos criados, a narrativa de Bigolin (2017) permite identificar: parceria com governo e realização de levantamento de nomes de crianças evadidas; subsequente determinação de retorno imediato das crianças à escola; e participação de diferentes segmentos no planejamento e articulação do projeto (SMEC, Juizado da Infância, 4ª CRE, Conselhos Tutelares, Conselho Municipal de Educação). A operacionalização do projeto é referida positivamente por Bigolin (2017), quando ressalta o impacto do projeto na educação local:

Então eram as instituições vivas da cidade tentando fazer toda uma mobilização, porque era um projeto do Rio Grande do Sul o ‘Direito a aprender’, que ele se estendeu depois a nível nacional. Mas assim, a Secretaria se envolveu muito com esse projeto, porque não era só colocar a criança na escola, garantir vaga, era mais do que isso. Era manter a criança aprendendo, sem se evadir. E se ela se evadisasse, era reconduzida de volta e

depois, logo em seguida, surgiu a ficha FICAI [...] esse projeto surgiu do Judiciário aqui no Rio Grande do Sul na época (BIGOLIN, 2017, p. 35).

Com isso, ressalto que as ações mencionadas por Bigolin (2017) sinalizam para diversos mecanismos que foram sendo criados e sofisticados, com o objetivo maior de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. Além disso, Bigolin (2017) refere o mecanismo da Ficha do Aluno Infrequente (FICAI), empregado há décadas na RME, e cuja prática teria iniciado naquele período. A FICAI é um documento produzido pelas escolas do município, cujo objetivo é informar aos órgãos reguladores da Infância e da Juventude sobre a infrequência ou evasão dos alunos, podendo ser sinalizada também como prática de ordem estratégica, que visa atuar e regular uma exterioridade.

Desse modo, verifica-se que as políticas e práticas, evidenciadas no subcapítulo 3.2, estão voltadas para a ampliação do acesso à educação, visando também a permanência na escola e a garantia do direito a aprender com a qualificação da Rede. A partir da análise na presente pesquisa, é possível identificar uma segunda categoria de cultura de gestão, para compreender o processo democrático na RME de Caxias do Sul, no período investigado. Esta categoria refere-se às culturas de gestão democrática de ampliação de acesso e qualificação do ensino na RME de Caxias do Sul.

Souza (2007, 2009) defende que há efetivação de gestão democrática, quando o processo político entre os sujeitos relacionados à instituição - neste estudo, especificamente, a rede municipal de ensino em análise - dispõe de abertura para o diálogo, alteridade e participação deliberativa, respeitando-se as normas e entendendo-se que é preciso haver transparência nas instituições quanto aos seus processos. Nesse sentido, muitas práticas analisadas neste capítulo evidenciam processos políticos que contemplaram: a) abertura e diálogo, como na ampliação de espaços para debate sobre a Educação nos *Simpósios Anuais* e na escuta de necessidades em visitas e reuniões para futuros encaminhamentos pedagógicos; b) alteridade, com a construção de princípios coletivamente, como na *Escola Aberta* ou mesmo em projetos que buscaram visibilizar modos de ser e fazer das escolas, o que se concretizou em impressos como o *Jornal Aquarela* e também na publicação da *Coleção Pequenos Autores*; c) participação deliberativa, na promoção de espaços de discussão e levantamento de reivindicações por parte de docentes, havendo transparência em aspectos como nas realizações de avaliações externas e internas

da mantenedora e no amplo atendimento que se realizava às comunidades escolares da RME de Caxias do Sul, no espaço físico da SMEC; d) mecanismos criados para garantir acesso e permanência do aluno nas instituições da RME de Caxias do Sul, com oferta de atividades nomeadas “extracurriculares”, dentre outras formas de acesso e permanência, como merenda, transporte, construção de escolas etc.

Portanto, percebem-se muitos avanços quanto à efetivação de gestão democrática entre as *Gestões Marta Gobbato* e *Odir Ferronato*. As práticas correntes em ambas as gestões são fortemente marcadas por abertura ao diálogo e pela democratização das relações entre mantenedora e escolas, assessores pedagógicos e docentes, Secretário e magistério municipal.

4 CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRODUÇÃO DE IDENTIDADE E DIFERENÇA NA DOCÊNCIA MUNICIPAL

No capítulo 4, apresento duas categorias de culturas de gestão democrática relacionadas a processos de profissionalização docente e de construção identitária do docente municipal. No subcapítulo 4.1, analiso a categoria de culturas de gestão democrática de profissionalização docente. No subcapítulo 4.2, evidencio processos que convergiram na afirmação da categoria docente municipal em Caxias do Sul/RS, por meio de cotejamento e análise de fontes orais, registros e legislação local, em diálogo com o horizonte teórico da pesquisa.

4.1 CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nos atravessamentos dos documentos escritos e orais, há fortes indícios de práticas com ênfase pedagógica, havendo enfoque na capacitação docente na RME de Caxias do Sul, especialmente entre as décadas de 80 e 90, do século XX. Verifico, principalmente a partir das narrativas de sujeitos entrevistados que, as palestras, dentre outros momentos de formação e integração entre docentes, eram concebidas a partir das necessidades percebidas pela assessoria pedagógica. Ademais, algumas entrevistadas apontam que os professores, por vezes, solicitavam cursos e simpósios às assessoras, conforme as demandas que emergiam de seus contextos, sendo que algumas dessas temáticas são observáveis nos relatórios acessados da SMEC.

A narrativa de Ferronato (2017), acerca do seu envolvimento como gestor da SMEC, aponta para movimentos de transição quanto aos modos de fazer gestão no contexto da RME, embora muitos desses configurem continuidades em relação aos projetos de ampliação da participação da comunidade escolar nos encaminhamentos da SMEC, já evidenciados na *Gestão Marta Gobbato*. Percebe-se continuidade da prática de abertura ao debate ao final dos eventos subsidiados pela mantenedora, com foco para as necessidades, as quais balizavam o encaminhamento das próximas ações pedagógicas para a Rede.

A empiria oral e escrita desta pesquisa - tanto as entrevistas quanto os relatórios de atividades da SMEC, disponíveis no AHMJSA e nos acervos pessoais de alguns dos entrevistados - permitem verificar tessituras entre demandas e

concretização de momentos de capacitação pedagógica, com pautas voltadas para processos de ensino e aprendizagem, leitura e planejamento participativo.

Na *Gestão Marta Gobbato*, percebe-se fortalecimento de propostas com vistas a organizar a profissão docente municipal. Não por acaso, foi no período da *Gestão Marta Gobbato*, mais especificamente entre 1983 e 1987, que se intensificaram mobilizações docentes com vistas à discussão do Plano de Carreira docente.

Na *Gestão Odir Ferronato*, a valorização profissional é atrelada à efetivação de gestão a partir da perspectiva do planejamento participativo. No *Relatório final de ações pedagógicas*, de 1989 a 1992, justifica-se que, “com referência à valorização do profissional, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura teve como princípio básico o planejamento participativo. Nesse sentido, procurou oportunizar ao professor as condições necessárias a sua atividade docente, respeitando o trabalho por ele já desenvolvido e, ao mesmo tempo, possibilitando-lhe a opção consciente por uma linha pedagógica de ação” (CAXIAS DO SUL, 1989-92). Ao assinalar o planejamento participativo como princípio básico de ação, a SMEC definiu como subsídio para suas ações princípios de gestão compartilhada, buscando efetivar a participação de diferentes segmentos vinculados à Educação.

Nas narrativas de Bigolin (2017) e Bernardi (2017), evidencia-se a centralidade do planejamento participativo como forma de viabilizar a gestão compartilhada na RME de Caxias do Sul. Para acolher essa perspectiva, esforços foram empreendidos, a fim de mobilizar recursos e proporcionar cursos e seminários voltados para o aprofundamento do planejamento participativo. Ambas, Bigolin (2017) e Bernardi (2017), rememoram que entraram em contato com Danilo Gandin³², professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estudioso do tema e envolvido com projetos de capacitação neste âmbito. Nas narrativas das entrevistadas, é referido que Gandin teria ficado surpreso com a proposta de realizar um projeto de aperfeiçoamento docente, com viés participativo na RME de Caxias do Sul à época, em vista de que a mantenedora estava subjacente à gestão municipal do PMDB, vista como política “de direita”. Bigolin (2017) recorda-se que:

³² Danilo Gandin é Mestre em Educação, especialista em planejamento na perspectiva participativa. Foi contratado pela SMEC, no início da gestão de Odir Ferronato, em 1989, para assessorar a RME de Caxias do Sul, a partir do viés do Planejamento Participativo.

Ele vinha, se disponibilizava e ele dizia assim: 'Bea, eu acredito. Eu venho'. A gente estava ali para trabalhar. Então era diferente, então ele acreditou, porque num primeiro momento ele ficou desconfiado também. Ele disse assim, foi uma das frases que ele usou: 'Como que uma Secretária de Política de Educação de direita iria trabalhar participativamente e pode querer fazer esse tipo de trabalho?' Aí eu disse assim para ele: 'Nós não estamos aqui na Secretaria para política, nós estamos para a Educação, para um trabalho' [...] (BIGOLIN, 2017, p. 08).

Desse modo, tanto a narrativa de Bigolin (2017) quanto a de Bernardi (2017), quando diz “Quer dizer, então a gente queria lutar. Nós costumávamos brincar. Nós éramos uma administração de direita com pensamento de esquerda”, permitem verificar que circulavam representações acerca da gestão realizada pela SMEC à época, vista como uma “gestão de direita com atuação de esquerda”. Logo, as narrativas atentam para significados que eram compartilhados pelo grupo de assessoras, modos pelos quais elas significavam seus modos de ser e fazer a gestão na RME de Caxias do Sul naquele período.

É pertinente ressaltar que os posicionamentos políticos atribuídos à SMEC, nas narrativas acima referidas, constituem-se por representações, as quais são cambiantes e heterogêneas e permitiam o trânsito entre o “ser de direita” e o “ser de esquerda”, embora alguns entrevistados tenham enfatizado que sua atuação na assessoria não esteve atrelada à partidarismo político. Na narrativa de Bigolin (2017) acima, a entrevistada esclarece que sua mobilização como assessora esteve circunscrita à qualificação do trabalho pedagógico. Narrativas de entrevistados sinalizam que Bigolin (2017) e Bernardi (2017) eram figuras políticas atuantes em favor da categoria docente, pois estiveram dentre os professores que mobilizavam reuniões e capitaneavam discussões relativas à organização da Rede e à melhoria das condições de trabalho docente no Município de Caxias do Sul. Ao distanciar sua perspectiva de atuação na gestão da SMEC de partidarismos políticos, Bigolin (2017) não está negando o elemento político da gestão, mas destacando que seu trabalho se desdobrava a partir da qualificação da educação, enquanto rejeita a posição exercida por embates políticos de caráter clientelista, o que ela auxiliou a romper de modo a prescrever práticas mais transparentes. Souza (2007, 2009) aponta para a gestão tal como o exercício da política e suas relações com o poder. A ação de Bigolin (2017) é eminentemente política, haja vista as relações de poder que podem ser observadas ao longo de sua atuação como assessora e professora, nas negociações e buscas por consensos em diferentes instâncias de poder. Contudo, o distanciamento

da “política” que ela estabelece em sua narrativa sinaliza que ela buscou atuar em jogos de poder, privilegiando interesses de âmbito coletivo e, portanto, democráticos, e não individuais e/ou autoritários como a antiga prática do apadrinhamento político.

O projeto de capacitação docente na RME de Caxias do Sul, a partir do tema do planejamento participativo, com Danilo Gandin, desdobrava-se no contexto assinalado, consoante Tânia Maria de Azevedo (2017), quando rememora que:

Na época, a tônica do trabalho na Secretaria era o planejamento. Tanto que nós tivemos assessoria, por um tempo, do professor Danilo Gandin, sobre o planejamento. Então a gente trabalhava muito isso com o grupo de escolas, com os diretores, enfim, com todo aquele nosso grupo [...] (AZEVEDO, 2017, p. 03).

Azevedo (2017) aponta para a contribuição de Gandin para com a Rede, a qual resultou em maior articulação entre os segmentos das escolas, além da valorização do planejamento na perspectiva participativa. As publicações de Gandin, no mesmo período, problematizavam as dificuldades presentes na concretização do planejamento no âmbito educacional. Gandin (1993) aponta que “desprestigia-se o planejamento que tem a difícil função de organizar a ação sem ferir a liberdade e a riqueza dos participantes do grupo” (GANDIN, 1993, p. 14). Se, por um lado, Gandin (1993) sinaliza que há descrédito em relação ao planejamento, ele também enfatiza a necessidade de refletir e planejar a ação pedagógica de forma participativa, envolvendo reflexão e planejamento de ações pedagógicas a partir da efetiva participação de segmentos diversos.

De fato, narrativas de parte dos entrevistados permitem assinalar que Gandin atuara em cursos para diretores, professores e assessores, preconizando o planejamento participativo nas diversas instâncias da educação, levando em conta os espaços escolares e a própria SMEC. Segundo Bigolin (2017), o trabalho junto à Rede teria iniciado em 1989 e, então, “[...] de 89 pra 90, 91 foi se aperfeiçoando no decorrer dos anos, porque o Danilo Gandin ficou conosco nos oito anos!” (GANDIN, 2017, p. 40).

No que tange ao planejamento, Celso Vasconcellos foi outro estudioso do tema que estivera atuando com a Rede, ao longo da *Gestão Odir Ferronato*. Bigolin (2017) explica que Vasconcellos se deslocava de São Paulo para Caxias do Sul para ministrar cursos e realizar assessoria junto à SMEC para a RME. Outro aspecto

incentivado pela mantenedora foi o esforço de implementação de um trabalho interdisciplinar, conforme explica Bernardi (2017), o que também teria sido contemplado pelo assessor externo Celso Vasconcellos.

Percebe-se, pelas perspectivas de Gandin e Vasconcellos, uma concepção semelhante de planejamento e incentivo à realização de planejamento de forma participativa. Ao tratar das fases do planejamento no contexto educacional, Vasconcellos (1995) entende o planejamento participativo como:

[...] fruto da resistência e da percepção de grupos de educadores que se recusavam a fazer tal reprodução do sistema e foram buscando formas alternativas de fazer a educação e, portanto, de planejá-la. O saber deixou de ser considerado como propriedade de “especialistas”, passando-se a valorizar a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática transformadora (VASCONCELLOS, 1995, p. 18).

Ao reconhecer o poder coletivo local e a busca por formas contextualizadas de exercer o planejamento, valorizando a abertura política com base no diálogo e na reflexão, Vasconcellos (1995) circunscreve uma posição crítica, atinente à transformação social. Esta perspectiva subsidia diversos encaminhamentos da SMEC, o que pode ser verificado em inúmeros documentos produzidos pela mantenedora. Tanto as revistas, publicadas posteriormente aos Simpósios Municipais de Educação, na *Gestão Marta Gobbato*, quanto documentos produzidos na *Gestão Odir Ferronato*, centralizam a questão da ação transformadora, subsidiada em Paulo Freire.

No Plano Municipal de Educação (1989-1993) de Caxias do Sul, o objetivo geral anunciado é o de “resgatar o real papel da Escola, como uma das instituições desencadeadoras do processo de transformação, para que esta seja a mediadora da ação educativa” (SMEC, 1989). A análise dos dois objetivos específicos previstos buscam: “priorizar o atendimento das necessidades evidenciadas pela comunidade escolar e SMEC, mediante ação participativa conjunta [...]”, além de “oportunizar à comunidade escolar a construção e implantação de uma proposta pedagógica, visando o aprimoramento na qualidade do ensino num processo dialético, dando-lhe caráter mais científico” (SMEC, 1989). A partir das concepções de atenção às necessidades da comunidade escolar e de busca pela participação da comunidade na construção de proposta pedagógica de forma dialógica, verificam-se consonâncias

entre o viés de Gandin e Vasconcellos e a do texto legal do Plano Municipal de Educação de Caxias do Sul (1989-1993).

A presença de concepções como atenção às necessidades da comunidade escolar através da participação e de qualidade de ensino de “caráter científico” nos objetivos específicos do Plano Municipal de Educação (1989-1993) de Caxias do Sul permitem destacar que a política do PME propõe um modo específico de fazer a gestão no contexto da RME, que se pressupõe democrático. Na intencionalidade da narrativa, assinala-se a prescrição de práticas a serem inculcadas e efetivadas dentro do contexto educacional a que se direciona. Desse modo, destaco que normas e práticas estão imbricadas em culturas escolares, ou mesmo em *culturas da escola*, como define Escolano Benito. Conforme Vidal (2005), as *culturas da escola*, propostas por Escolano Benito, são operadas a partir de três divisões:

A primeira, empírica, também considerada como prática ou material, era produzida pelos docentes, cotidianamente, no exercício da profissão. A segunda, científica, apresentada ainda como pedagógica, era elaborada pela investigação acadêmica, no seio das universidades e das ciências da educação. A terceira cultura, política ou normativa, referia-se à organização das escolas ao conjunto de regras que governam seu funcionamento (VIDAL, 2005, p. 32).

As categorias propostas por Escolano Benito podem ser empregadas de modo a identificar culturas de gestão democrática neste estudo. A partir do exposto por Vidal (2005), relaciono a primeira, empírica, como subjacente às necessidades e demandas feitas pelos docentes da RME de Caxias do Sul; a segunda, às ações de qualificação docente, a partir da assessoria de professores e estudiosos que realizavam a transposição de teoria e prática e interlocução entre investigação científica e necessidades do cotidiano docente da RME de Caxias do Sul; e, a terceira, normativa, configura-se nas estratégias efetivadas pela SMEC a fim de organizar a Rede.

Em Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos, Escolano Benito (2005) analisa de que forma as culturas da escola atuam nos processos de mudança na Educação, a partir da realidade educacional espanhola, buscando também identificar “sino de las coaliciones que se negocian, explícita o implícitamente, com la cultura empírica de la escuela” (ESCOLANO, 2005, p. 41). Desse modo, com as narrativas de Bigolin (2017), percebe-se, nas práticas de

avaliação da Rede e mesmo em alguns de seus documentos oficiais, a preocupação em garantir a abertura de espaços de escuta das demandas docentes para articulação de ações e políticas, a partir das questões que desafiavam os docentes no cotidiano escolar próprio dos contextos da RME.

Além de Gandin e Vasconcellos, outros estudiosos da educação, atuantes no contexto do Rio Grande do Sul ou no contexto nacional, foram convidados para conduzir atividades de aperfeiçoamento docente. Não obstante, ressalto que tanto as narrativas quanto os registros das atividades desenvolvidas permitem verificar que os momentos de capacitação eram ministrados por convidados e por assessoras da SMEC, o que evidencia a realização de cursos e grupos de estudos internos concomitantemente aos eventos com ministrantes externos.

Outra prática voltada para o planejamento, além das visitas às escolas, envolvia a realização de reunião semanal na terça de manhã entre assessores pedagógicos e administrativos, a fim de elaborar planejamento semanal e mensal, conforme aponta Bigolin (2017). Há também indícios nas narrativas de entrevistados de que foi, a partir de 1989, na *Gestão Ferronato*, que se iniciou o curso para pré-candidatos à equipe diretiva, no qual Gandin também teria atuado. Assim, algumas diretrizes foram construídas junto aos candidatos, buscando subsidiar a prática através do incentivo à apresentação de plano de trabalho, à responsabilidade administrativa pautada em promessas coerentes com os contextos das escolas. A partir de então, passou a haver maior preocupação “[...] com a elaboração. Então as pessoas começaram a ser mais responsáveis. E as pessoas também começaram a se comprometer mais com a própria proposta da escola” (BIGOLIN, 2017, p. 14). Assim, atento para um processo de ampliação da própria legitimidade do gestor nas escolas municipais da RME de Caxias do Sul. Embora o processo de escolha para diretores já fosse democrático, havendo participação da comunidade escolar na escolha, desde 1984, as figuras do diretor e do vice-diretor passaram a ser também um grupo contemplado em processos de capacitação. Da mesma forma que documentos produzidos em candidaturas à equipe diretiva, nos quais constavam os compromissos assumidos com a comunidade escolar, passavam a ser efetivamente considerados para nortear princípios e práticas gestoras. Ademais, há indícios de que Gandin teria trabalhado com gestores, na perspectiva do planejamento participativo, com viés teórico-prático voltado para a gestão. Há evidências de processos de capacitação de gestores escolares da RME de Caxias do Sul no *Relatório de*

atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no biênio 89-90, com referências a reuniões de diretores e vice-diretores. Em 1989, registra-se “Encontro de atualização para Diretores das escolas municipais de Caxias do Sul. 40h. 50 diretores. setembro e outubro de 89” (SMEC, 1989-1990). Além disso, havia reunião com diretores, na SMEC, todas as quartas-feiras, mesmo dia em que a mantenedora divulgava o Ofício Circular, documento de comunicação oficial semanal entre mantenedora e escolas.

Ressalto que as políticas e práticas de capacitação referidas integram culturas de gestão democrática, tendo em vista de que envolvem significados e modos de fazer, partilhados por um mesmo grupo. Esses aspectos são considerados na definição de cultura escolar de Viñao Frago, que a concebe como todo o conjunto de aspectos conectados à instituição escolar, ao conceber por cultura escolar:

Por último, la expresión anterior — “conjunto de aspectos institucionalizados” — incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos — la historia cotidiana del hacer escolar —, objetos materiales — función, uso, distribución em el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... —, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68).

Tendo por referência a noção de Viñao Frago, é possível verificar que tudo o que se relaciona à escola constitui sua(s) cultura(s). Viñao Frago (1995) atenta ainda para as rotinas, aos espaços, aos modos de pensar e, em especial, aos significados e ideias compartilhadas como aspectos integrantes da cultura escolar. A empiria analisada, com enfoque para as articulações entre mantenedora e comunidade escolar e mantenedora e docentes, permite apontar para culturas de gestão democrática no contexto da RME. Nas narrativas, rememoram-se também rituais como a publicação semanal do Ofício Circular, que ficava armazenado em pasta e que envolvia semanalmente o ritual da leitura de seu conteúdo pelo diretor junto aos professores, prática sinalizada por Bigolin (2017), a qual já vinha sendo efetivada desde gestões anteriores a de Marta Gobbato.

No próprio encaminhamento da função do diretor escolar, sinalizado acima, percebem-se significados compartilhados sobre a gestão, além de práticas de capacitação e ritos que eram efetivados no cotidiano da escola pelos diretores, também docentes municipais. Outras práticas de capacitação e profissionalização dos

docentes municipais podem ser verificadas nos documentos produzidos pela SMEC no período investigado.

Analisar, a partir de documentos da Secretaria Municipal de Educação, envolve reconhecer os contextos sócio-históricos de sua produção, como refere Le Goff (1990), levando em conta que há inúmeros *lugares* nos quais estão resguardados arquivos de memória coletiva, quais sejam: topográficos, monumentais, funcionais, além daqueles que são “criadores da memória coletiva”.

Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória (LE GOFF, 1990, p. 474).

Portanto, esta pesquisa transita por diferentes *lugares* que armazenam documentos, os quais subsidiam, para além das materialidades, indícios de representações e do vivido. Destaco o último *lugar* citado por Le Goff (1990) como relevante para este estudo, já que os documentos escritos e orais são analisados à luz da memória coletiva de sujeitos implicados na RME de Caxias do Sul/RS, no período investigado, o que permite visibilizar a contribuição de teóricos como Freire, Gandin e Vasconcellos, nos contextos de produção e criação de políticas educacionais de Caxias do Sul. Assim, tanto *lugares* topográficos, tais como os arquivos de acervos, quanto *lugares* de criação das memórias, das normativas, das regulações e práticas entre o dito e o não-dito, no trânsito entre Estado e mantenedora, permitem identificar relação entre as políticas e as práticas dos sujeitos. Especificamente, neste subcapítulo, verificam-se aproximações entre o estabelecido e o praticado, em vista de que havia efetivo esforço em implementar e garantir práticas de gestão democrática por parte da mantenedora.

Os *Relatórios anuais* da SMEC apontam para a sistematização de eventos voltados para capacitação docente. Os registros dos encontros foram organizados em listas ou quadros, um dos quais apresento a seguir.

Quadro 4 - Cronograma dos encontros do Currículo por Atividades (1992)

Séries	Escolas	Nº de prof.	Assunto	Palestrante	Data	Local
1ª s. 2ª s. 3ª s.	{ Marisa Cleude Stella { Ana Marinês Eliana	45 prof.	Desenvolvimento da criança	Lucia Vaz Peres	13.maio.92	H – 103 UCS
1ª s. 2ª s. 3ª s.	{ Helena Jaqueline Tânia { Fátima Gislane Rosângela	45 prof.	Desenvolvimento da criança	Eny Toscky	13.maio.92	H – 104 UCS
1ª s.	4 trios	22 prof.	Reflexões sobre educação Aspectos específicos/ 1ª s. Aspectos específicos/ 1ª s.	Jaqueline Moll Pinto ³³	08.maio.92 15.maio.92 22.maio.92	H – 103 UCS
2ª s.	4 trios	25 prof.	Reflexões sobre educação Aspectos específicos/ 2ª s. Aspectos específicos/ 2ª s	Ivani Ávila	15.maio.92 22.maio.92 05.junho.92	H – 104 UCS
3ª s.	4 trios	13 prof.	Reflexões sobre educação Aspectos específicos/ 3ª s. Aspectos específicos/ 3ª s	Cristina de Oliveira	01.junho.92 08.junho.92 15.junho.92	H – 103 UCS

Fonte: Quadro reproduzido a partir do *Relatório final de ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura* (1989-1992).

O quadro apresentado refere-se a uma parcela das ações pedagógicas direcionadas ao *Currículo por Atividades*, o qual contemplava os anos iniciais do então 1º Grau. A distribuição das informações permite verificar que as atividades eram divididas a partir de grupos de professores atuantes em cada série. No item “Escolas”, consta o nome das assessoras, que organizavam e acompanhavam os eventos. Os nomes de Jaqueline e Tânia, na segunda linha, que atende as primeiras, segundas e terceiras séries, referem-se às entrevistadas desta pesquisa e assessoras à época: Jaqueline Marques Bernardi (2017) e Tânia Maris de Azevedo (2017). Como referido

³³ Jaqueline Moll, atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No período em que prestou assessoria à SMEC, atuou em diferentes temas educacionais, especialmente atinentes à alfabetização. Refere-se Jaqueline Moll, tendo em vista que é a versão atualizada de seu nome, diferentemente da versão empregada no documento acima.

no capítulo 3, há indícios nas narrativas de que a operacionalização da Assessoria Pedagógica era realizada a partir de grupos de professores assessores, os quais acompanhavam escolas específicas da RME a partir de uma divisão. No quadro apresentado, os eventos referem-se ao turno da manhã. No turno da tarde identificam-se os mesmos tópicos, com algumas variações no que diz respeito aos dias em que os encontros foram realizados, embora o mês da atividade seja o mesmo. O número de professores é semelhante e, por vezes, observa-se acréscimo do nome de outros palestrantes. De qualquer modo, o cronograma organizado em formato de quadro indica temáticas relacionadas ao desenvolvimento da criança, sem, no entanto, sinalizar para quais aspectos específicos de cada série foram contemplados.

Cabe ressaltar que a ênfase de práticas voltadas ao aperfeiçoamento docente está relacionada à necessidade de enfrentar altos índices de reprovação e evasão, verificados nos últimos anos da década de 80, do século XX. Bigolin lembra que:

[...] tinha uma trajetória de muita reprovação de criança, no primeiro ano. Evasão e reprovação. Principalmente das crianças de periferia, que a gente chamava na época, que hoje chamam de comunidade. Mas, assim, **muita** reprovação. Era demais. Essas crianças repete, repete, repete [sic]. Daí se começou a implantar um projeto de alfabetização posteriormente, porque mesmo com o trabalho, com os seminários, com cursos de capacitação, não estava resolvendo. Aí a gente implantou na segunda gestão do Odir o projeto Alfabetização Consciente. E esse projeto a gente contou com a grande alfabetizadora Iara Pacheco, que trabalhou vinte e cinco anos só com a primeira série (BIGOLIN, 2017, p. 06-07).

Assim, verifica-se que a repetência foi aspecto mobilizador de ações voltadas para processos de aperfeiçoamento docente com foco na alfabetização. A proposta de capacitação a partir de cursos viria a ser intensificada por um projeto maior, chamado *Alfabetização Consciente*, que contou com a assessoria de Iara Pacheco³⁴, conforme aponta Bigolin (2017).

A seguir, apresento tabela que evidencia de forma quantitativa a questão da evasão e da reprovação, os quais constituíam desafios da RME.

³⁴ Iara Pacheco foi professora especialista em alfabetização, que atuou por muitas décadas na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tendo também lecionado na FEEVALE. Prestou assessoria para a SMEC, na *Gestão Ferronato*, contribuindo para a construção do Projeto Alfabetização Consciente e atuando em cursos de formação com a temática da alfabetização.

Tabela 4 - Dados de matrícula, evasão e reprovação da SMEC (1988-1990)

Ano	Matrícula total	Evasão	Reprovação
1988	13482	5,10%	23,18%
1989	14660	4,67%	18,81%
1990	15982	3,12%	12,15%

Fonte: Tabela criada pela autora a partir de dados disponíveis no Relatório de atividades de 1989-90.

No contexto da RME, eram altos os índices de evasão e reprovação ao final dos anos 80, do século XX; no entanto, percebe-se que esses índices foram gradativamente reduzidos a partir da *Gestão Odir Ferronato*, iniciada em 1989.

Na narrativa de Bigolin (2017), evidenciam-se casos bastante severos de reprovação, quando ela destaca que na “escola Ruben Bento Alves: um pouco menos que isso, em torno de cinquenta por cento. Não era possível continuar assim. E daí assim, como é que uma criança não aprendia se aqui na outra escola ela aprendia?” (BIGOLIN, 2017, p. 15). A pergunta de Bigolin (2017) dimensiona um dos grandes problemas que desafiavam a Rede no período. Em vista disso, são perceptíveis ações por parte da mantenedora com vistas ao enfrentamento dos problemas de aprendizagem, porém também de evasão; e este incentivo à capacitação docente voltada para a alfabetização, assim como outros temas desenvolvidos, podem ter atuado na redução percebida nos primeiros anos de ação da gestão de Ferronato. Bigolin (2017) sintetiza as contribuições de alguns estudiosos, além de Vasconcellos, que prestaram assessoria para a RME de Caxias do Sul, no período em que atuou como assessora. Dentre elas, destaca as contribuições de Iara Pacheco, ressaltando que:

[...] ela estruturou todo o projeto com a gente. Ela era da FEEVALE. Ela estruturou tudo. A gente tinha assessoria da FEEVALE, a gente conseguiu incluir assessoria da UFRGS. Nós tínhamos assessoria com o professor Celso Vasconcellos, que vinha de São Paulo. Nós tivemos a assessoria na área da Informática da Léa Fagundes. Nós tínhamos... O próprio Moacyr Gadotti veio trabalhar com a gente. Muitos, muitos educadores de renome a nível nacional e a nível do Estado a gente conseguiu articular e que eles trabalhassem com a gente (BIGOLIN, p. 07).

Os serviços de assessoria contratados pela mantenedora advinham de negociações internas entre assessoras, muitas das quais ressaltam que a assessora administrativa Beatriz Bigolin sempre esteve aberta para acolher propostas com ênfase na formação pedagógica, desde que houvesse recursos para tal. Desse modo, verifica-se que havia efervescência quanto aos projetos de formação e acompanhamento de estudiosos que investigavam diferentes temas em Educação.

Cabe ressaltar que, no ano de 1990, a SMEC, em parceria com o professor Pablo Ballesteros, então Reitor do *Instituto Pedagógico Teleducativo*, idealizou um grande projeto, que teve por culminância o *I Fórum Internacional de Alfabetização*, mencionado no capítulo 3. O cotejamento de documentos orais e escritos permite verificar que o evento resultou da necessidade de discutir os desafios da alfabetização diante do contexto socioeconômico brasileiro e visava atender às necessidades percebidas na RME, haja vista os altos índices de evasão e reprovação, dentre outros desafios relacionados aos processo de alfabetização. O evento, também chamado de *I Fórum Científico das Américas sobre Alfabetização*, foi realizado entre 26 e 29 de setembro de 1990, contando com a participação de estudiosos nacionais e internacionais, além de representantes de órgãos internacionais, como a UNESCO.

Figura 13- Abertura do Fórum de Alfabetização (1990)



Fonte: Jornal *Folha de Hoje*. 27 de setembro de 1990. Caxias do Sul. Acervo pessoal Odir Miguel Ferronato.

A figura registra a abertura do evento, no Ginásio do Colégio São Carlos, prosseguindo em diferentes escolas de Caxias do Sul, ao longo de quatro dias. O Fórum referido envolveu apresentações de estudos voltados para o analfabetismo no

Brasil e discussão dos desafios do ensino na América Latina, contando com mais de dois mil inscritos.

Isto posto, destaco que questões de baixa qualidade de ensino, infrequência e reprovação advêm dos processos de universalização da educação e, nas políticas locais, reverberaram no investimento à formação pedagógica. A esse respeito, Xavier (2014) ressalta que: “As consequências da progressiva universalização do ensino sobre o trabalho dos professores da educação básica originaram questões centrais nos estudos sobre a profissão docente, em especial nos estudos de caráter sociológico” (XAVIER, 2014, p. 837). As demandas sociais estão imbricadas à universalização da educação e implicam em períodos de reconfigurações dos sistemas educativos e na(s) identidade(s) docente(s). Afinal, estas exigências demandaram fôlego dos sistemas educacionais e também por parte dos professores, o que é verificado no contexto da RME de Caxias do Sul.

De modo geral, as políticas educativas tiveram de responder à expectativas sociais sobre a escola. Nóvoa (1999) atenta para o fato de que, por vezes, “[...] problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos. O que não é possível fazer noutras arenas transfere-se para o campo da educação” (NÓVOA, 1999, p. 08). Percebe-se que a RME buscou atender às atribuições que lhe couberam, porém, ao mesmo tempo, teve de lidar com uma série de reconfigurações, as quais reverberaram nos processos formativos de professores e estudantes.

Todavia, verificam-se resistências diante do estabelecido, em meio a demandas de expansão escolar e qualificação docente, principalmente quanto à atuação docente nas primeiras séries, então considerada etapa primordial de alfabetização. Em processos de escolha de turma, a mantenedora observou que as primeiras séries eram evitadas pela maioria dos professores. A rejeição estaria vinculada às dificuldades e/ou limitações que docentes encontravam no trabalho com as primeiras séries, cujas expectativas estavam diretamente ligadas à alfabetização. Embora não estejam sendo discutidos os desafios dos docentes municipais com as primeiras séries naquele período, percebe-se na rejeição das turmas de primeira série por grande parte dos professores, decisões de ordem tática, em vista de que, dentro das margens de fuga, muitos buscaram evitar a execução de uma das atividades que lhes eram prescritas. Eis que surge uma estratégia da SMEC, com vistas a controlar o processo de escolha de turmas dos docentes, conforme explica Bigolin:

E ninguém queria, e tinha uma coisa assim: ninguém queria ir pra primeira série. Quem fazia as nomeações era eu. Eu tinha a maior dificuldade porque o professor não queria primeira série, não queria primeira série de periferia. Então, a partir do projeto, o professor que quisesse escolher a primeira série, ele independia de tempo de serviço ou de qualquer coisa dentro da escola, ele era o primeiro a escolher (BIGOLIN, 2017, p. 15).

Em vista das resistências dos professores, a mantenedora criou uma prática estratégica, que deu prioridade ao professor que desejasse escolher a primeira série. Assim, a Secretaria abriu uma exceção à normatização da escolha de turmas por tempo de serviço, de modo a “atuar sobre a exterioridade”, como atenta Certeau (2014), do âmbito decisório das escolas e dos professores e, desse modo, assegurar que todas as turmas de primeira série da RME de Caxias do Sul tivessem acompanhamento de um professor titular. Entre aquele que normatiza e aquele do qual se exige a obediência, ou nas fronteiras entre as determinações e as brechas de subversão, encontram-se estratégias e táticas. Certeau (1985; 2014) refere a estratégia tal como a base da qual se pode regular uma exterioridade. Neste caso, a SMEC exerce o poder estratégico do Estado e da prescrição. Assim, as estratégias outorgam uma determinada perspectiva, circunscrevem-se em um lugar a partir do qual expressam aquilo que deve ser. As táticas, por outro lado, são a contrapartida; são vistas como a arte do fraco, porém astuto, como propõe Certeau (2014), ao afirmar que:

A prática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2014, p. 95).

Nessa perspectiva, as táticas configuram-se em astúcias, ocorrendo nas brechas que os sujeitos encontram para “dar golpes”, ou nas oportunidades que advêm e permitem que os sujeitos produzam sua própria maneira de fazer, ou mesmo na qual define suas margens de deliberação, dentro do jogo estabelecido e, em certa medida, resistência. É neste viés, entre estratégias e táticas, com atenção para os modos de fazer, os quais visam tensionar as relações de forças, que podem ser percebidas negociações políticas na RME de Caxias do Sul, operadas entre mantenedora, docentes e comunidade escolar. Desse modo, observam-se prescrições que buscam definir as condutas dos sujeitos, embora sejam verificadas

margens de inventividade dos sujeitos em suas práticas no contexto educacional investigado.

Portanto, há indícios de que a assessoria da SMEC sistematizava seu trabalho, buscando qualificar o ensino em Caxias do Sul em aspectos diversos, inclusive também concernentes à leitura e escrita. Azevedo (2017) explica que: “[...] nós organizávamos com os professores cursos, com essa temática, principalmente de leitura e de produção textual, que eu trabalhei bastante com eles, tanto no G1, que a gente falava que era a Área I, e depois com a Área II” (AZEVEDO, 2017, p. 02). Azevedo (2017) refere-se aos cursos de capacitação docente que fomentava, voltados para Língua Portuguesa, os quais contemplavam todas as séries do 1º Grau, haja vista a referência de Área I (anos iniciais) e Área II (anos finais).

Azevedo (2017) atuava no setor de orientação pedagógica, com ênfase na Língua Portuguesa. Além disso, participou de processos de qualificação de professores que atuavam em bibliotecas, conforme explica:

[...] eu fazia justamente essa parte de capacitação, então: o que fazer com o aluno na biblioteca, como fazer com que ele chegasse até o livro. Aquela ideia que nós batalhávamos muito nas escolas, porque claro, cada escola organizava sua biblioteca conforme achava que devia, pois a gente não tinha um profissional na época. Então era muito comum nas escolas, a gente ter a distribuição dos livros por série. Aquelas prateleiras, já identificadas, os da primeira série aqueles. E nós brigamos muito e conseguimos romper com essa história. Então a biblioteca estava disponível, não tinha essa de por idade, por série (AZEVEDO, 2017, p. 05).

Azevedo (2017) explica que, em vista da necessidade de profissional especializado em Biblioteconomia, posteriormente a Rede contratou profissional da área, com o papel de auxiliar as instituições escolares e docentes atuantes nas bibliotecas, com relação à organização do acervo, registros e empréstimos e outras demandas. De qualquer modo, é pertinente perceber que a preocupação com a qualificação dos docentes que atuavam como bibliotecários e a chegada de um profissional da área contribuiu para romper com práticas de cerceamento quanto ao livre acesso dos livros por parte dos alunos. Azevedo (2017) ressalta que novas práticas de acesso livre ao acervo e incentivo à leitura foram possíveis a partir desta transição, o que se configura em uma prática de democratização da leitura para estudantes da RME à época.

Mais adiante, Azevedo (2017) assumiria outras atribuições na SMEC, tendo também se dedicado a um projeto que visava organizar o setor da Cultura, embora

práticas de leitura tenham continuado sendo discutidas, percebendo-se a continuidade de cursos de aperfeiçoamento docente neste âmbito, o que verifico ser contribuição também de Ramos (2017), que assessorava a RME na área de leitura literária. Além de ter participado da criação do *Projeto Pequenos Autores* e do *Jornal Aquarela*, Ramos (2017) captou o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). A assessora explica como o programa veio a ser implantado em Caxias do Sul, em decorrência da continuidade de seus estudos:

[...] acabei focando mais, no meu trabalho na SMED, nas questões de leitura literária e na época eu acabei trazendo o PROLER pra Caxias. Eu era orientanda da Vera Aguiar e a Vera tinha conhecido esse programa lá do tempo do Governo Collor e que era coordenado pela Casa da Leitura no Rio de Janeiro, pela Fundação Biblioteca Nacional, pela Eliana Nunes e pelo Affonso Romani de Sant'Anna. E ela disse 'Flávia, não quer levar isso pra Caxias?' Como eu te disse, a gente sempre teve autonomia. Aí disse 'Quem sabe!' Nem lembro quem era o Secretário da época. Aí ok, trouxemos e aí, nossa, eram grandes eventos! Porque naquela época o Ministério mandava excelentes profissionais pra fazer as palestras, enfim, as oficinas, e aí eu acho que, em termos de leitura em Caxias, a gente tem a história de antes do PROLER e depois do PROLER (RAMOS, 2017, p. 07).

Verifica-se como a implantação do PROLER resultou da articulação de Ramos (2017) com profissionais de outras instituições em seu processo de formação. Apesar deste estudo não aprofundar os meandros da implementação e as ações desenvolvidas na RME a partir do PROLER, existem indícios de que o programa veio a incentivar práticas de leitura e viabilizar sua promoção em Caxias do Sul. Cabe ressaltar que este projeto estava vinculado à SMEC na época e, atualmente, é atribuição da Secretaria da Cultura do município. De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul³⁵, o PROLER é um projeto que objetiva a valorização social de práticas de leitura e escrita, evidenciando que ele está vinculado ao Ministério da Cultura. Para tanto, o PROLER “Promove condições de acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas a professores, bibliotecários, agentes de leitura e comunidade interessada na promoção da leitura” (PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL). Informações do site permitem verificar que o Comitê do PROLER³⁶,

³⁵ Disponível em: <<https://www.caxias.rs.gov.br/cultura/proler.php>>. Acesso em: 10 out. 2017.

³⁶ Ressalto que o PROLER antecede o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O PNBE foi criado em 1997 e, da mesma forma que o PROLER, tem por objetivo fomentar o acesso e incentivar a leitura de discentes e docentes no contexto escolar brasileiro. No entanto, o programa avança em relação ao PROLER, pois prevê a distribuição de acervos literários e teóricos nestes espaços.

em Caxias do Sul, iniciou suas atividades, em 1994, sendo um dos mais antigos do Brasil, e suas atividades envolvem oferta de palestras e oficinas com ênfase em leitura e produção literária.

Na narrativa de Ramos (2017), identificam-se contribuições do PROLER, que dispunha de influência no contexto nacional, com a implantação de ações que contribuíram com o aperfeiçoamento docente e que incentivavam práticas de leitura significativas, com a valorização da leitura literária como prática social. Ramos (2017) explicita algumas práticas que passavam a ser incentivadas: “Assim, não é a leitura de texto, ficha de leitura, mas tem a contação de histórias, tem outras ações que entraram nas práticas de leitura” (RAMOS, 2017, p. 07). Outrossim, a narrativa de Ramos (2017) permite verificar que muitos estudiosos qualificados foram trazidos a Caxias do Sul para realizar eventos de fomento à valorização da leitura, alguns dos quais ocorreram em parceria com a UCS. Além disso, Ramos (2017) atenta para o fato de que outras cidades do Rio Grande do Sul também se destacaram na operacionalização do PROLER, dentre elas Passo Fundo e Porto Alegre. Ramos (2017) avalia que as ações do PROLER ganharam fôlego de sorte que docentes de outras cidades eram liberados pelas suas Secretarias para acompanharem eventos do PROLER em Caxias do Sul. Por conseguinte, a implantação do PROLER e suas ações trazem indícios de abrangente contribuição para docentes de Caxias do Sul e região.

Diversas ações voltadas para o aperfeiçoamento pedagógico podem ser verificadas nos Relatórios de atividades desenvolvidas pela SMEC, documentos referentes ao biênio 89-90 e a 89-92, disponíveis no AHMJSA. No *Relatório de atividades desenvolvidas pela SMEC*, entre 89-90, encontram-se: cursos de formação para Secretários das escolas, de 40 horas; encontro de atualização para diretores, de 40 horas, com a presença de 50 diretores, entre agosto e setembro de 1989; curso de expressão oral e jogos teatrais, de 84 horas, cursos de aperfeiçoamento para professores com diferentes cargas horárias; realização do *I Seminário de Educação*, de 8 horas, com a presença de 300 professores, com o tema *Ensino Municipal: realidade e alternativas*; dentre outros cursos e diversos seminários voltados para educação e temas transversais.

No *Relatório de atividades da SMEC* (1989-1992), registros de 1991 reúnem todas as atividades desenvolvidas na RME de Caxias do Sul, referem mais de 1500 visitas às escolas pela mantenedora, 31 encontros entre gestores, orientadores e

assessores, mobilizando 2.600 pessoas e mais de 408 horas, 14 cursos envolvendo as comunidades escolares, 100 reuniões, 27 palestras, também envolvendo as comunidades escolares e 43 grupos de estudos abertos para docentes e comunidade escolar. A sistematização dos dados, normalmente organizados em forma de lista, é minuciosa e também aponta para o trabalho pedagógico da assessoria com encontros de professores das diferentes áreas.

Percebe-se continuidade de ações voltadas para o aperfeiçoamento docente até o final do recorte temporal investigado, em 1996. Apesar das mudanças de Secretário na SMEC, entre 1992 e 1996, há evidências de que a gestão manteve uma perspectiva democrática, que privilegiou a continuidade de práticas de abertura ao diálogo, de avaliação e de qualificação docente.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, muitos dos princípios previstos na CF, de 1988, passam a estar presentes na nova LDB. Diferentemente da LDB anterior, Lei nº 5.692/71, a Lei nº 9.394/96 contempla princípios como os da universalização da educação e da gestão democrática na educação, além de outras proposições, que implicaram na organização da educação brasileira em diversos aspectos, tais como a normatização de “carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica”, conforme artigo 24 (BRASIL, 1996), definição de gastos mínimos na Educação pela União, estados e municípios, dentre outros.

Com relação ao presente estudo, verifico consonâncias entre prescrições da Lei 9394/96 e efetivação na RME de Caxias do Sul, no que tange aos profissionais de educação. O artigo 67, da LDB (1996), cita a valorização do profissional de educação e preconiza garantias legais na forma de estatuto e Plano de Carreira do magistério público. Nesse sentido, ressalto que o magistério municipal de Caxias do Sul dispunha de Plano de Carreira desde a publicação da Lei nº 3141, em 1987, mesmo que, posteriormente, o texto legal tenha sido revisado, a fim de integrar o Estatuto dos Servidores, com a Lei Complementar nº 3673, de 1991, que instituiu regime jurídico único dos servidores públicos do Município de Caxias do Sul.

Isto posto, verifica-se que o artigo 67, da Lei nº 9394/96, normatiza aspectos como ingresso por concurso público, aperfeiçoamento docente de forma continuada, garantia de piso salarial, dentre outros. O inciso II contempla o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Ainda, o aperfeiçoamento de professores por treinamento em

serviço está previsto nos §4º, do Artigo 87, da LDB, que preconiza a realização de cursos de capacitação, além de qualificação para o trabalho. No §3º, do Artigo 87, da LDB, o inciso III propõe “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, também utilizando, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). A partir das normativas evidenciadas acerca da qualificação docente, é possível evidenciar articulações entre o prescrito e o efetivado.

Em vista disso, o presente subcapítulo apontou para indícios de que o aperfeiçoamento docente veio sendo discutido na RME de Caxias do Sul na *Gestão Marta Gobbato*. Assim, foram analisadas muitas das práticas que visaram a qualificação do docente municipal, tais como: a) reuniões, cursos e grupos de estudo para o aperfeiçoamento docente (professores em exercício em diferentes setores: sala de aula, direção, biblioteca) e efetivação de seminários e fóruns; b) foco no planejamento docente; c) continuidade de escuta de reivindicações docentes; d) gestão a partir das necessidades da rede; e) implementação de programas nacionais, como o PROLER; f) interlocução com prescrições legais que fomentam qualificação docente.

As práticas de gestão democrática acima promoveram o aperfeiçoamento e a consequente profissionalização docente no contexto da RME de Caxias do Sul, no período investigado. Cabe ressaltar que muitas das políticas e práticas desenvolvidas no contexto anunciado antecederam à promulgação da Lei nº 9.394, evidenciando que ações para o aperfeiçoamento docente já estavam presentes na gestão da SMEC, principalmente a partir de 1989, na *Gestão Odir Ferronato*.

4.2 CULTURAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DO DOCENTE MUNICIPAL

O cotejamento dos documentos escritos e orais que constituem a empiria deste estudo apontam para a realização de ações democráticas na RME de Caxias do Sul/RS, entre 1983 e 1996, as quais contribuíram para a organização da Rede, ampliação de espaços de escuta entre mantenedora, docentes e comunidade escolar e aperfeiçoamento docente, como evidenciado no subcapítulo 4.1, com vistas a qualificar o ensino na RME. Nesse sentido, destaco que as referidas mobilizações democráticas estão atreladas às categorias de culturas de gestão democrática do contexto da RME, as quais são analisadas.

Para tanto, destaco que Escolano Benito (2005) concebe a cultura da escola como “[...] el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos” (ESCOLANO BENITO, 2005, p. 42). Dessa forma, em sua noção de culturas da escola, Escolano Benito (2005) traz a ideia de conjunto relacionado às práticas, teorias e normas que atuam nos espaços educativos. O historiador refere o modelo de instrução pública como um objeto a ser investigado, considerando-se a governabilidade da educação, os saberes pedagógicos e as práticas como fatores que determinaram “la configuración de nuevas culturas políticas, teóricas y empíricas de la escuela y han comportado interacciones también nuevas estos tres âmbitos” (ESCOLANO BENITO, 2005, p. 42).

Há, portanto, na proposta de Escolano Benito (2005), a possibilidade de investigar os objetos na relação que têm uns com os outros na medida em que constituem o seu conjunto, ou seja, a cultura escolar. Afinal, há entrecruzamentos nos três aspectos postulados pelo autor. Assim, entende-se que as normativas, os saberes e as práticas na Educação atuam umas nas outras, em maior ou menor grau. Tal perspectiva contribui para pensar os movimentos da Educação não como fenômenos estanques e desconectados, mas interligados. Além disso, o pressuposto subsidia uma concepção de cultura(s) de gestão democrática, tendo em vista a diversidade de práticas e condutas que se estabelecem para além das normas, além dos processos identitários da categoria docente municipal, implicados neste contexto.

Isto posto, analiso questões atinentes a processos identitários do docente municipal, a partir de documentos cedidos do acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin, que registram a presença dos professores em reuniões, momentos em que buscavam discutir acerca da organização da carreira do docente em Caxias do Sul. Um Livro de Atas, de cem folhas, cujo Termo de Abertura anuncia que “servirá como livro de atas de reuniões das Representantes das Escolas Municipais de Caxias do Sul” (LIVRO DE ATAS, 1983-1986) trata sobre o tema da organização da carreira do docente da RME de Caxias do Sul. A referida abertura consta de 18 de outubro de 1983. Portanto, o processo de constituição de uma sugestão do Plano antecedeu sua promulgação, em 1987, em cerca de cinco anos. O livro apresenta 23 atas, sendo a última referente ao encontro de 02 de dezembro de 1986. Dentre as pautas, verificam-se os últimos encaminhamentos que haviam sido feitos em relação à Proposta do Plano de Carreira. Assim, a ata registra que: “[...] reuniram-se em Assembléia Geral os professores

municipais para tratar dos seguintes assuntos: a) relatório de negociações dos professores; b) leitura da resposta do executivo; c) encaminhamentos” (Ata nº 23, 1986³⁷). Neste encontro, registra-se a discussão de dois entraves quanto à proposta lançada pelos professores como Plano de Carreira. Embora os itens não sejam especificados, é possível verificar que as representantes discutiram acerca da negativa do executivo em acolher dois itens específicos dentre as sugestões lançadas para o Plano. Em vista disso, as representantes optam por rediscutir as propostas do executivo que: “reitera a posição anterior, não concedendo maiores avanços” (Ata nº 23, 1986). Em seguida, encerram a Ata, sinalizando que, após realização de votos, prosseguiriam com o encaminhamento do Plano para a Câmara de Vereadores e para “garantir a aprovação do plano de acordo com as negociações feitas até o momento” (Ata nº 23, 1986).

Pela menção da negativa do executivo em “conceder maiores avanços”, estabelecem-se relações com a questão de melhoria salarial. De fato, ao final da Ata nº 23 (LIVRO DE ATAS, 1983-1986), menciona-se a oferta de aumento salarial com piso de dois mil e quatrocentos cruzados.

Analisando o Plano de Carreira, promulgado pela Lei nº 3141, de 1987, observa-se que o texto busca organizar a profissão docente municipal. Estão contemplados itens como organização do quadro de pessoal, o escalonamento de graus de atuação por áreas³⁸, graus de formação e habilitação, sendo G1 considerada a habilitação mínima, com formação de magistério ou habilitação amparada em legislação anterior, e G5 o grau máximo, que contempla a formação superior e continuada em qualquer nível de pós-graduação: especialização, mestrado ou doutorado, desde que vinculado à Educação. Observa-se, também, divisão de profissionais por níveis (III e IV), divididos entre profissionais habilitados pelo magistério ou no Ensino Superior. Portanto, a Lei nº 3141 organiza a profissão docente e passa também a ordenar sistemas de gratificação pela formação profissional do professor.

Bigolin (2017) recorda-se dos esforços empreendidos pelos docentes municipais para defender seus interesses de categoria na produção da Lei do Plano de Carreira, quando explica que:

³⁷ LIVRO DE ATAS. Reuniões das representantes das escolas municipais. 1983-1986.

³⁸ A organização dos graus de atuação foi dividida em três áreas: Área I, que corresponde aos professores que atuavam no ensino de 1º Grau, de 1 a 4ª série; Área II, para professores que atuavam no ensino de 1º Grau de 5ª a 8ª série; e Área III, para os atuantes em todo o ensino.

[...] na discussão do Plano de Carreira, uma das coisas, que teve proposta de vereadores de implantar as 40 horas. Nós não, nós não absorvemos a ideia. A gente diz: “Nós não queremos isso. Nós queremos professores de 20 e 20, porque a gente não quer inchar a rede”. Então isso foi uma decisão de categoria. Não foi uma decisão da Bea ou da Secretaria. Foi uma decisão de rede. A gente fazia as Assembleias e o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério foi aprovado em Assembleia. Todo ele. Então, assim, não tinha aquela questão assim de ter privilégios. O professor queria ser valorizado (BIGOLIN, 2017, p. 25).

Portanto, os processos antecedentes à produção da Lei nº 3141, que dispõe sobre o Plano de Carreira, resultam da mobilização da categoria docente municipal, que se posicionou a todo momento, buscando preservar ao máximo as configurações que propunha ao executivo de Caxias do Sul à época. É pertinente ressaltar que, ao final da consideração acima, Bigolin (2017) destaca o desejo da categoria de ser valorizada, o que seria assegurado a partir de um Plano de Carreira, que garantisse a organização da profissão docente e o reconhecimento adequado pela formação profissional.

Havia o interesse partilhado de constituir lei que amparasse a categoria, o que pode ser evidenciado pela memória de Bigolin de uma das últimas assembleias realizadas. Bigolin (2017) relata que: “As pessoas iam em massa na Assembleia. Eu nunca vou me esquecer na Assembleia, uma das Assembleias, no Salão de Atos do Cristóvão de Mendoza cheio. Acho que tinha umas novecentas pessoas. Acho que eram quase todos os professores da época. E sem som!”. Outro Livro de Atas, de cinquenta folhas, cedido do acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin, corresponde à memória de Bigolin e registra uma Assembleia Geral de professores, a qual foi realizada em 28 de junho, no auditório da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Cristóvão de Mendoza, em 1986, “para aprovação do Estatuto - Sugestão do Magistério Público Municipal” (LIVRO DE ATAS, 1986). O livro traz unicamente o registro da data e tema da Assembleia, com a relação de todos os professores presentes, totalizando 578 pessoas. A presença de grande parte dos docentes municipais no evento permite evidenciar que a proposta de um estatuto próprio para o docente e que atendesse aos critérios e garantias de sua carreira era um desejo partilhado, o qual em muitos aspectos foi concretizado. A publicação da Lei nº 3141 ocorreu um dia após a Assembleia, em 29 de junho de 1987.

Além disso, a Lei nº 3141 apresenta um plano de pagamento com tabela de vencimentos. Bigolin afirma que: “o Plano de Carreira alçou o salário do professor,

porque a gente conseguiu mudar o piso na implantação” (BIGOLIN, 2017, p. 17). De fato, pode-se verificar um aumento significativo em relação aos 2.400 cruzados estimados na reunião atinente à Ata nº 23 (1986), na tabela de vencimento básico incluída no Plano de Carreira, a qual apresenta vencimentos para Grau 1, no valor de 3.120 cruzados, previstos para 1º de março de 1987, e o valor de 3.600 cruzados, para 1º de abril de 1987. Aos Graus 2 a 5, ajustaram-se os valores respectivos de 10%, 20%, 30% e 40% de aumento, o que iria alavancar, significativamente, o salário dos professores municipais.

Portanto, todo o processo de discussão e as negociações com vereadores resultaram na conquista legal do Plano de Carreira, o qual contemplava quase todos os itens que haviam sido acordados nas reuniões dos professores. Dentre as conquistas, está prevista a formação continuada do professor, prescrição que passava a ser efetivada na *Gestão Marta Gobbato*, como lembra Ramos:

Eu não sei assim te dizer a relação da escola com a SMED na época, porque eu não era diretora, eu era professora. Assim, como professora eu posso dizer que na gestão da Marta eu me sentia muito dada, muito respeitada, tanto que a minha nomeação...eu tive o privilégio de esperar abrir uma vaga de manhã pra poder continuar estudando nas disciplinas do curso de Letras que eram à tarde na ocasião (RAMOS, 2017, p. 04).

A partir de Ramos (2017), evidencia-se a memória de valorização docente por parte da mantenedora. Sobre este relato, Ramos (2017) atenta que a liberação para estudos como prática corrente naquele tempo, não tendo sido um privilégio unicamente concedido a ela. De qualquer modo, pela escolha da palavra “privilégio”, é possível compreender que Ramos (2017) refere o incentivo à qualificação do professor no contexto da Rede como algo pertinente e diferenciado se confrontado a um contexto educacional mais amplo.

A liberação para estudos por parte dos professores é referida por diferentes entrevistados e constituiu-se em uma conquista resultante do Plano de Carreira, publicado pela Lei nº 3141, em 1987, na perspectiva de continuidade de aperfeiçoamento deste grupo profissional. Assim, o Plano de Carreira³⁹ constitui um

³⁹ Assinalo que na década de 70 do século XX os professores estaduais do Rio Grande do Sul dispunham de Estatuto e Plano de Carreira, conforme Lei Estadual, nº 6.672, de 1974. Percebe-se, no referido documento, foco na profissionalização. Outrossim, identifica-se demanda por aperfeiçoamento docente, também no âmbito da formação em Ensino Superior. Logo, ressalto que pode ter havido apropriações entre a referida normativa estadual e o Plano de Carreira dos docentes atuantes na RME de Caxias do Sul (1987) em certa medida.

grande marco legal que traduz conquistas para o professor municipal, tanto pela presença e prevalência de suas decisões no texto legal quanto pelo impacto que este teve na organização da Rede, principalmente na qualificação e na valorização do trabalho docente.

O Plano de Carreira docente municipal, de 1987, previa ingresso por concurso público, aperfeiçoamento continuado, piso salarial, progressão funcional, liberação para estudos. Cabe ressaltar que tais garantias passaram a estar previstas na legislação federal apenas em 1996, quando da promulgação da LDB, Lei nº 9.394, do referido ano. O artigo 67 prevê que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 1996) e seus incisos contemplam os itens já sinalizados no Plano de Carreira docente de Caxias do Sul (1987), além da previsão de condições adequadas de trabalho, no inciso VI.

Bernardi (2017) aponta para algumas contribuições do Plano de Carreira que envolveram reconfigurações no âmbito docente:

[...] esse Plano de Carreira então, ele traz a promoção por formação. Por que nós tínhamos na época muitos professores leigos, né? Principalmente no meio rural. Eram mais de 120 escolas unidocentes, as popularmente conhecidas como brizoletas. E tínhamos na época, acho que devia ter umas 40 ou 50 escolas na rede. As outras eram no meio rural e unidocentes. Aí, aprovado esse Plano de Carreira, as pessoas deixaram de ser M3. Passaram a ser G1, Área I, que é essa configuração que tem hoje (BERNARDI, 2017, p. 05).

A questão assinalada por Bernardi (2017) evidencia processos de transição no âmbito da profissionalização docente, em face de mudanças relativas aos professores leigos e às escolas rurais e/ou unidocentes. O artigo 2º, da Lei nº 3141 (1987), do Plano de Carreira, apresenta como princípios básicos a profissionalização e progressão na carreira. Portanto, a conquista do Plano para o docente municipal constitui uma importante conquista e sinaliza para itinerários de democratização e valorização docente no âmbito do município.

Em vista de práticas de participação democrática, envolvendo mantenedora, docentes e segmentos de comunidade escolar na produção de consensos e na produção de textos legais como o Plano de Carreira (1987) e a Lei Orgânica de Caxias do Sul (1990), verifico mudanças quanto à representação do docente municipal. Bigolin (2017) recorda-se da mudança significativa que o avanço salarial operou, de

modo que colocou em xeque a maneira como eram vistos os professores municipais pelos docentes do magistério estadual:

[...] se tu fosse professor municipal te olhavam assim [de cima para baixo] e na época as professoras estaduais, até porque a maioria era de classe social mais abastada, e ganhavam muito mais, olhavam os professores do município de cima e a gente ganhava muito menos. Tanto é que se inverteu. Os professores municipais deixaram de sair para a rede estadual para permanecer na rede municipal. Porque...agora é o contrário. Nomeia no município, sai da rede estadual e na época era o contrário: nomeava no Estado, saia da rede municipal para o Estado (BIGOLIN, p. 26).

Desse modo, percebe-se o quanto a questão salarial vai além do âmbito financeiro, uma vez que o grupo profissional que é remunerado com baixo salário fica atrelado a representações de desprestígio. Avanço salarial significa poder sair da condição desprestigiada e, de certa forma, obter reconhecimento social pelo seu trabalho. A partir das contribuições de Antonio Nóvoa, Vicentini e Lugli (2009) apontam que “[...] a movimentação dos professores na defesa de seus interesses corresponde a um aspecto nuclear da estruturação do seu espaço profissional” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 95). As mobilizações dos docentes municipais em busca de organização e valorização da carreira configuram os esforços referidos, os quais vieram posteriormente a se consolidar com a publicação da Lei nº 3141 e contribuir para a profissionalização docente. Além disso, aspectos como a valorização salarial impactaram nas representações da categoria docente municipal em Caxias do Sul, promovendo rupturas nos modos de ser e ser percebido em relação a categorias docentes do Estado.

No que tange à identidade docente neste contexto, as narrativas orais evidenciam diversas rupturas que foram promovidas, a fim de esvaziar as representações de “professorinhas” e “alunos coitadinhos” da rede, palavras usadas por diversos entrevistados, quando descreviam como os docentes municipais e seus alunos eram vistos por algumas instâncias da região. Respaldo-me na recorrência com que o tema foi referido e na forma como os sujeitos entrevistados desejaram esclarecer que o período de democratização da RME não esteve circunscrito somente às práticas do magistério municipal, mas também na consolidação de sua(s) identidade(s) docente(s) municipal.

Apesar disso, ressalto que os *Simpósios anuais*, realizados ao longo da *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988), foram mobilizações com forte acento

democrático, praticadas de modo semelhante ao repertório de ações do magistério estadual. Portanto, embora a categoria do magistério municipal tenha se mobilizado para romper com a ingerência estadual sobre a rede de ensino e distanciar-se de representações do magistério estadual na *Gestão Odir Ferronato* (1988-1992, 1993-1994), atenta-se que, especialmente na *Gestão Marta Gobbato*, as práticas estiveram, em certa medida, atreladas às ações da categoria estadual.

Na revista de 1984, *Educação & Liberdade* (SMEC, 1984), na qual consta registro de palestra com Paulo Freire, observa-se, no encerramento do impresso, também registro de perguntas lançadas a Freire. Verifica-se que a primeira pergunta indaga sobre a ausência dos professores estaduais no *II Simpósio Municipal de Educação*. A questão alude ao desinteresse da 4ª CRE em incentivar os professores estaduais a estarem presentes e compartilhar a discussão. A questão configura indício de tensões entre magistério estadual e municipal. Essa tensão pode ser evidenciada na narrativa de Bernardi (2017), quando questionada sobre a atuação da gestão estadual em relação à gestão municipal do ensino, a qual indica não haver forte influência do magistério estadual em relação ao magistério municipal,

Ferronato, ao ser convidado para assumir a SMEC por Mansueto Serafini, explica que desconhecia o contexto da RME de Caxias do Sul e aponta para algumas representações acerca dos alunos e das escolas municipais, quando relata que:

[...] eu não tinha conhecimento nenhum das escolas municipais. O que a gente sabia das escolas municipais, nós, que éramos professores estaduais, até a gente menosprezava as escolas municipais, porque se dizia que as escolas municipais eram brizoletas; que eram escolas feitas com um professor único, de...até a quarta série. E a partir daí, os alunos normalmente paravam de estudar (FERRONATTO, 2017, p. 01).

Desse modo, Ferronato destaca um elemento basilar para compreender os efeitos da transição da *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988) para a sua gestão (1989-1992 e 93-94), tendo em vista que há indícios de que as referidas representações circulavam entre o magistério estadual. Ferronato (2017), inclusive, especifica algumas das representações em circulação à época:

[...] E aí, eu me lembro que as professoras da Escola Abramo Eberle, que era próximo ao Giuseppe Garibaldi, que é do município, elas diziam assim: 'Os alunos da quarta série que vem do Giuseppe Garibaldi são uns coitadinhos, não sabem nada. Nós temos que separar eles em aulas especiais'. Esse era o comentário das professoras que estavam lá quando eu fui diretor. E aí, eu tive uma impressão muito negativa com relação às escolas municipais (FERRONATTO, 2017, p. 02).

Ao rememorar os significados que eram partilhados acerca do ensino municipal, Ferronato (2017) aponta que esses discursos acerca de alunos e docentes da Rede operavam diretamente em como ele os percebia. À vista disso, destaco que representações advindas do magistério estadual em relação ao ensino municipal de Caxias do Sul evidenciam, dentre outros aspectos, percepções tais como de “alunos coitadinhos, que nada sabem”. Por essa razão, as referidas representações colocavam em circulação discursos que desprestigiavam o ensino e a docência. Isto posto, ressalto que as representações veiculadas em um dado discurso estão atreladas à produção identitária, como postula Hall, ao destacar que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2012, p. 109).

Considerando a força das representações na constituição de identidades, é mister ressaltar que elas operam a partir de um contexto específico, com finalidade específica, pelos modos de narrar o outro e, com ele, também disputam poder. No âmbito das representações evidenciadas nas narrativas de muitos dos entrevistados, verifico certa desqualificação dos discentes egressos da rede municipal de ensino, quando faziam a transição para as escolas estaduais, em vista de que a maioria das escolas municipais à época não ofereciam o então 1º Grau completo. Bernardi (2017) rememora que quando ela iniciara seu trabalho na SMEC, a maioria das escolas atendia até a quarta série, enquanto apenas 11 escolas da rede municipal dispunham de 1º Grau completo na época, evidenciando reduzida oferta dos últimos anos neste nível de ensino.

Enquanto ocorre gradativa ampliação da oferta de ensino pela RME, entre os anos de 1980 e 1990, demandas relativas à ingerência da SMEC começam a ganhar fôlego. Apesar da abertura democrática evidenciada na *Gestão Marta Gobbato* (1983-1988), com vistas à participação e qualificação docente, destaco que seu quadro gestor era composto inteiramente por professores da rede estadual de ensino. Ferronato (2017) explica como se configurava a Secretaria antes de sua gestão: “Na maior parte das vezes era Secretária e levava toda uma equipe de assessoria de professores estaduais. Os professores municipais não participavam da parte diretiva,

administrativa, pedagógica, dentro da Secretaria. Eram todas elas trazidas” (FERRONATTO, 2017, p. 02). Assim, ele aponta que os selecionados para ocupar o cargo de Secretários de Educação eram mulheres docentes, frequentemente cedidas do Estado.

Grande parte das narrativas apontam que foi somente a partir de reivindicações dos professores municipais, na transição da *Gestão Marta Gobbato* para a *Gestão Odir Ferronato*, em 1989, que uma importante reivindicação seria atendida: a constituição do quadro gestor da SMEC por docentes municipais. Hall (2012) destaca “identidade e diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (HALL, 2012, p. 96). Nesse sentido, questões identitárias resultam da ruptura com a ingerência estadual e posterior ocupação da gestão da RME via SMEC pelos docentes municipais, processos esses imbricados em relações de poder.

Em vista disso, Ferronato (2017) convidaria professoras municipais que estavam envolvidas em debates relacionados à qualificação do docente municipal e sistematização da Rede, quais sejam: Beatriz Maria Bigolin e Jaqueline Marques Bernardi, para ocupar os cargos de Assessoria, a partir de 1989. Sobre o período, Ferronato (2017) recorda que:

[...] quando eu fui convidado pra Secretário de Educação, e como duas ou três professoras me acompanharam no Mansueto, disseram pra mim o seguinte: que um grupo de professoras estava com uma série de reivindicações nas Escolas Municipais, que eu nunca esqueço o número de reivindicações, era 29, e que elas queriam falar comigo antes de eu assumir a Secretaria de Educação. E elas faziam parte da oposição, a maior parte delas ou quase todas [...] Convidei professores municipais pra virem trabalhar comigo. (FERRONATTO, 2017, p. 02).

Tanto a afirmação de Ferronato (2017) acima quanto as narrativas de Bigolin (2017) e Bernardi (2017) evidenciam negociações e adesões até que se constituísse a formação definitiva da equipe da Gestão Ferronato. Salvo algumas exceções, pode-se dizer que Ferronato (2017), de fato, constituiu a equipe majoritariamente por docentes municipais. Essa decisão teria contribuído para o fortalecimento do magistério municipal, que passava a gerir o ensino e rompia com a prevalência da ingerência da RME pelo magistério estadual.

Apesar das relações entre magistério estadual e municipal, reconhecidas no capítulo 2 deste estudo, é preciso apontar que se percebe forte tensão entre ambos, como aponta Bernardi (2017), ao buscar diferenciá-los:

[...] nós tínhamos uma rixa muito grande com o Estado. Professor do Estado normalmente não gostava de trabalhar no município, a não ser se fosse pra trabalhar na Secretaria de Educação como indicação política. Eram eles que gerenciavam, nós éramos as professorinhas. Né? Então, essa, vamos dizer assim, essa pecha, nós ganhávamos menos, eles ganhavam mais. As escolas do município são todas localizadas no segundo cinturão, né, de classe bem popular [...] E com a expansão e a própria segregação natural das comunidades, fica mais... Aí o município sai da zona rural, junto com o êxodo rural e vem pra pegar essas periferias, vamos dizer assim, de classe popular. (BERNARDI, 2017, p. 03).

Bernardi (2017) aponta para o desejo da categoria municipal docente de romper com a ingerência estadual da RME de Caxias do Sul, o que veio a se concretizar na Gestão Ferronato. Então, Bernardi (2017) coloca que: “quando os professores municipais começaram a entrar na Secretaria e tomar pra si a gestão pública da rede, a gente botou em prática aquilo tudo que a gente defendia” (BERNARDI, 2017, p. 07). A ruptura com a ingerência do Estado, com a transferência do poder de gestão à categoria docente municipal, estabelecida a partir de Ferronato, constitui um marco para a RME de Caxias do Sul. A ruptura simbolizava nova conquista em meio às relações de forças, que pareciam permear os magistérios estadual e municipal. Em 1987, com a emergência da Lei do Plano de Carreira, o aumento salarial, maior visibilidade foi dada ao magistério municipal, cuja carreira se tornava atrativa, levando em conta seus avanços financeiros e incentivo de formação continuada. Azevedo (2017) ressalta que: “O município, quando eu entrei na Secretaria, e antes até um pouco, nós éramos as professorinhas municipais. Então a gente fez um movimento, assim, gigantesco para, e acho que a gente conseguiu alavancar muito nesse sentido, a qualidade do ensino e a capacitação dos professores” (AZEVEDO, 2017, p. 08). Desse modo, observam-se significados que são compartilhados sobre os modos de ser e fazer da categoria docente no município à época. Estas estão atreladas à aspectos da cultura docente:

De fato, dada a heterogeneidade e a fragmentação que marcam esse grupo profissional, o termo cultura docente não pode ter como base uma visão monolítica a respeito das crenças, valores e ideologias ou da ação e interação dos professores. Em contrapartida, não podemos negar os processos por

meio dos quais são construídos consensos e representações sociais, modos de agir e interagir entre os professores, modos estes que marcam uma identidade e uma cultura comuns, de acordo com as experiências vividas nos contextos de trabalho e/ou de participação colegiada (XAVIER, 2014, p. 840).

Dos entrevistados, cinco referiram em algum momento as representações desprestigiadas relacionadas aos professores da RME, quando rememoravam as décadas de 80 e 90, do século XX. Alguns enfatizaram as tensões entre magistério estadual e municipal e ressaltaram que reivindicavam há anos a ingerência da SMEC por docentes municipais. Além disso, referiram alguns marcadores para diferenciarse em relação às práticas de organização entre Estado e Município⁴⁰.

As representações estão engendradas em interesses que colidem em vista de grupos que disputam significados. Chartier (2002) aponta que a análise das representações pressupõe perceber tais embates por poder, em vista de que “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Sendo assim, as representações subsidiam o processo de significar a realidade e legitimar alguns significados em detrimento de outros. As práticas estão subjacentes às representações identitárias, as quais mobilizam inclusive o valor apreciado ou depreciado de algo (PESAVENTO, 2003). Portanto, o embate pelo poder político da SMEC não se encerra na busca de ingerência por parte dos docentes municipais, pelo fato de que também envolvia busca pela legitimação dos modos de ser e fazer do grupo profissional do magistério docente municipal. Da mesma forma que Hall (2011) aponta que “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado” (HALL, 2011, p. 22), assinalo que a disputa operada pelo magistério municipal em relação ao estadual refere-se a processos de afirmação desta categoria, bem como de negociação de identidades docentes.

Embora a busca por legitimidade movimentasse a categoria docente, identificada como grupo que partilha ideias e perspectivas em comum, ressalto não haver uma identidade única, fixa e imutável do docente municipal. Há, nas narrativas dos entrevistados, muitas aproximações que envolvem o compartilhamento de

⁴⁰ O trânsito de conhecimento e trocas entre o Magistério Estadual e Municipal no referido contexto podem ser aprofundados na circulação deste estudo ou constituir tema para outra investigação.

significados, os quais evidenciam sistemas de representação, implicados em processos identitários, como atenta Hall (2011):

A identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim a modelagem e a remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades estão localizadas e representadas (HALL, 2011, p. 71).

Desse modo, as identidades docentes evidenciadas a partir deste estudo estão contingenciadas ao espaço-tempo, às conjunturas políticas, aos processos que antecederam a busca por ruptura da ingerência estadual. Percebe-se, pelas narrativas de Ferronato (2017), Bernardi (2017), Bigolin (2017) e Azevedo (2017), ênfase na discussão das identidades dos docentes municipais e estaduais. Para Woodward (2012), a marcação da identidade se dá pelos sistemas de representações diferentes, ou seja, pela diferença. Nessa perspectiva, a análise das representações permite verificar como as identidades são construídas. Pesavento (2003, p. 90) assinala que “A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro”. Assim, a produção de identidade se dá pela oposição ao outro. Pesavento (2003) permite destacar que a identificação se estabelece em relação a como um se enuncia e se percebe diferente do outro. Portanto, identifica-se pela diferença que se pode estabelecer. No contexto analisado, embora existam semelhanças quanto aos modos de fazer do magistério estadual e municipal, prevalece nas narrativas o desejo de forjar identidades docentes municipais pela diferença. Desse modo, evidenciam-se lutas em torno de significados em concorrência, que requerem para si modos de ser e fazer legítimos e não dependentes do outro, embora estes, por vezes, se entrecruzem.

A partir da perspectiva de identidades heterogêneas e móveis de Hall, Woodward (2012) aponta que:

[...] ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum (WOODWARD, 2012, p. 29).

Seguindo, as memórias dos entrevistados evidenciam construção identitária, por meio de narrativas que, apesar de marcadores em comum pelo magistério,

estabelecem diferenças entre práticas e culturas subjacentes ao seu lugar de fala, forjadas em trajetórias educacionais distintas e/ou da qual existe o desejo de se diferenciar. Nesse sentido, Silva (2012) defende que: “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’ [...]” (SILVA, 2012, p. 96). Logo, a fala de Bernardi (2017) explicita o desejo de fortalecer a identidade do docente municipal pela exclusão e distanciamento de práticas e culturas que marcam a identidade do magistério estadual. Assim, evidencia-se o postulado de identidade e diferença de Silva (2012): práticas e culturas do magistério municipal, para que produzissem representações próprias de sua identidade, não poderiam ser compartilhadas com as do magistério estadual.

De qualquer forma, dentre as práticas apontadas como distintas, destaco que a proposta dos professores municipais era voltada para uma rede organizada de forma funcional e econômica, enquanto percebem-se críticas em relação à organização do magistério estadual, visto como “inchado” e abarcando mais do que necessário ou mesmo adequado. A narrativa de Bernardi (2017) aponta que um dos argumentos centrais que pautavam a gestão dos docentes municipais era de que “o bolo é o mesmo” e enfatiza que:

[...] a nossa maior reivindicação era que nós estávamos cansadas de ser regidas pelas profes do Estado, que não tinham vínculo, que não... essa era nossa maior bronca. Por isso que eu te digo que as greves do Estado não interferiam. Porque nós balizávamos as reivindicações do Estado para pedir o contrário. Pra não ser, porque nós tínhamos a consciência, porque no momento que a rede descambasse para ter todos os setores que existiam na época na escola do Estado, nós estaríamos inchando a rede. E nós costumávamos defender que o bolo é um, quanto maior o número de pessoas para tu dividir a fatia, menor a fatia. (BERNARDI, 2017, p.04-05).

De fato, alguns entrevistados relataram que, em muitas escolas estaduais, havia professores ocupando cargos com desvio de função ou, até mesmo, envolvendo atribuições distantes de sua formação profissional, como alguns cuja única função seria a de “molhar as plantas”. No entanto, destaco a ênfase dada à necessidade de romper com a ingerência estadual da RME de Caxias do Sul. As narrativas de Bernardi (2017), Bigolin (2017) e Ferronato (2017) indicam que, pouco antes de assumir a função de Secretário Municipal de Educação e Cultura, Ferronato teria optado pela estratégia de convidar as líderes grevistas e docentes de forte influência neste grupo, Jaqueline Bernardi e Beatriz Bigolin, para ocuparem os cargos de assessoras na

SMEC. Dessa forma, Ferronato atendeu à reivindicação dos docentes municipais, da mesma forma que executou uma estratégia de repercussão favorável para sua gestão sob o ponto de vista da RME, especialmente dos docentes municipais. Ferronato avalia as contribuições de sua gestão para a Rede:

A minha inspiração foi com as professoras municipais, porque quando eu disse que eu trouxe todos os professores municipais e quando eles sentiram a necessidade de que tinham que mostrar, que tirar essa imagem da professorinha e do aluninho, eles tinham que tirar, nós começamos a investir em cima disso. Professores foram fazer curso em Porto Alegre, professores foram se especializar, professores estudavam e, a partir daí houve realmente uma vontade de crescer e uma vontade do município e do professor municipal em mostrar que eles não eram os coitadinhos. Pelo contrário, eles começaram a ficar falados. [...] E aí, o que que acontece, com o trabalho de integração de turmas, entre séries, entre escolas, entre professores e entre coisas assim, a evolução surgiu em cima dos professores municipais. Eles. Eu apenas era um condutor. Apenas era o cara que dizia pode, não pode. Vamos, não vamos. Quer dizer, eles apresentavam a proposta. É ótimo, é ótimo, vamos fazer. Tem condição de fazer? Tem? Não tem condição de fazer? Não tem. Desiste, né? E aí, elas devem ter dito, a Jaqueline deve ter dito que estudaram que nem umas loucas. (FERRONATTO, 2017, p. 25).

Em sua narrativa, percebe-se um trabalho voltado para a ruptura de representações desprestigiadas dos docentes municipais e da própria qualidade do ensino da Rede. Diferenciar-se, portanto, era resistir, pois “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição” (HALL, 2012, p. 96). Além disso, Ferronato (2017) evidencia as práticas que foram realizadas que visaram aperfeiçoar o docente e mobilizar qualificação da RME. Ademais, foi a partir da presença de docentes municipais na gestão da SMEC, que se tornou presente a discussão de que era preciso organizar a Rede de forma que ela pudesse atender às demandas dos professores e das comunidades escolares, valorizando o grupo de professores e proporcionando aproximações entre mantenedora e escolas. Foi justamente o que se operou a partir da *Gestão Odir Ferronato*: a possibilidade de gerir a Rede, de organizá-la, sistematizando-a de forma eficiente por meio de mecanismos criados que puderam regular e garantir adequada distribuição de cargos como os quadros por escola. Assim, ampliando-se o controle das formas de ingresso e trabalho docente e evitando-se o que Bernardi apontou como inviável à época: o “inchamento” das escolas da RME de Caxias do Sul.

Na esteira da participação de diferentes segmentos da comunidade, Bigolin (2017) enfatiza as parcerias estabelecidas a partir das “forças vivas” da cidade.

Segundo a entrevistada, os diferentes segmentos discutiam coletivamente, apesar de ocuparem diferentes posicionamentos políticos, inclusive a LDB (1996):

A gente fez toda a discussão da LDB também, pra fazer a alteração da LDB com a rede [...] Ali, por ocasião da alteração e também do próprio Estatuto da criança, 89-90, participamos efetivamente da discussão [...] A gente estabelecia parcerias com todas as forças vivas e a gente não entrava no mérito, esquerda, direita, essas coisas (BIGOLIN, 2017, p. 35).

Portanto, embora esta pesquisa esteja focando nas culturas de gestão democrática emergentes na RME, sob a perspectiva da mantenedora, mais que de outros segmentos, é possível evidenciar a participação de diferentes segmentos na discussão dos encaminhamentos políticos. Além da participação da discussão do texto legal da Lei nº 9.394/96, Bernardi (2017) aponta para a criação do Plano de Carreira:

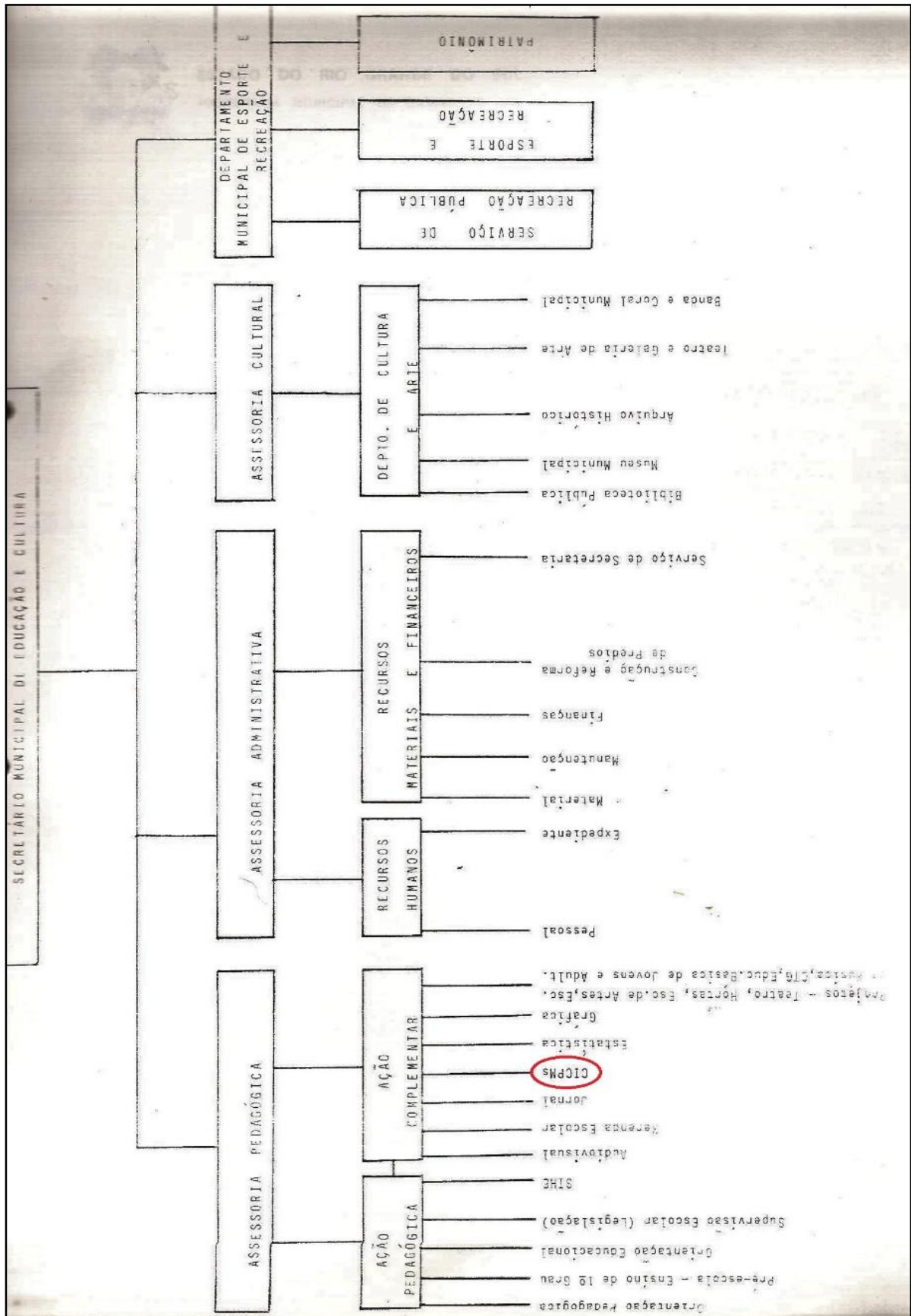
[...] nesse período, então até 87 a gente militou muito. [...] Foi aí que se constituiu o Conselho do Magistério. Eu fiz parte dessa época, do Conselho do Magistério junto ao sindicato. Foi aí também que nós constituímos o CICIPMS, que a gente chama, que é Círculo Integrado, um Círculo de Pais e Mestres. É...até a primeira reunião de fundação foi aqui em cima na Católica Domus, onde a gente se reunia, e eu também fazia parte, sempre fui metida, pra reivindicar as melhorias de infraestrutura, ampliação de turma, junto com a comunidade escolar. (BERNARDI, 2017, p.04).

Destaco, pela narrativa de Bernardi (2017), o surgimento de duas entidades: o Conselho do Magistério, sobre o qual nenhum outro entrevistado tratou; e o CICIPMS, que, na verdade, corresponde ao Centro de Integração de Círculo de Pais e Mestres. De acordo com documento de Alteração do Estatuto do CICIPMS (2014)⁴¹, o Centro de Integração de Círculo de Pais e Mestres das Escolas Municipais de Caxias do Sul foi fundado no referido município, em 07 de julho de 1984, e configura-se em uma “entidade civil, de caráter apolítico e não econômico”. O artigo 2º do referido documento apresenta finalidades tais como integrar comunidades escolares da RME de Caxias do Sul, incentivando a participação e a “promoção do bem-estar e comunidades do ponto de vista educativo, cultural e social” (2014). Verifico, também, atuação da entidade com vistas a encaminhar reivindicações das escolas da RME aos órgãos responsáveis e acompanhar a atuação dos CPMs das instituições escolares da mesma rede.

⁴¹ Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/estatuto-do-cicpms_Registrado-1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

Apresento a seguir quadro da Estrutura organizacional da SMEC entre 1989 e 1993, no qual pode-se identificar a distribuição das funções em seus diferentes setores.

Figura 14- Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação (1989-1993)



Fonte: Plano Municipal de Educação da SMEC (1989-1993). Caxias do Sul/RS. Grifo meu.

A figura apresenta a estrutura organizacional da SMEC, no Plano Municipal de Educação, referente aos anos de 1989 a 1993. A finalidade do documento do PME era de que todas as escolas recebessem um exemplar, com o registro da proposta pedagógica da RME para os quatro anos. Cabe destacar que o documento permite visualizar as assessorias pedagógica, administrativa e cultural, além do Departamento Municipal de Esporte e Recreação. O setor da Assessoria Pedagógica está subdividido em dois âmbitos: 1) da ação pedagógica, incluindo Orientação Pedagógica, Pré-escola e ensino de 1º Grau, Orientação Educacional e Supervisão Escolar (Legislação); 2) das Ações Complementares, incluindo projetos, merenda, estatística, dentre outros, além do CICIPMS. Desse modo, destaco, ainda na figura, a presença do CICIPMS, que passou a integrar a organização da SMEC, estando atrelado às Ações Complementares da Assessoria Pedagógica.

É pertinente destacar a criação de tal entidade, no ano de 1984, período de descentralização política no âmbito nacional e local, em vista da abertura de espaço democrático para discussão de encaminhamentos educacionais em Caxias do Sul. Nesse sentido, o CICIPMS atuou na fiscalização e promoção de atividades da comunidade escolar e segmentos como o CPM. De fato, a narrativa de Bernardi (2017) antes referida evidencia algumas das questões desdobradas na CICIPMS, como ampliação de vagas e melhoria de infraestrutura.

Outro processo considerado por muitos entrevistados como democrático foi o da construção do Conselho Municipal de Educação (CME). Werle (2005) explica que a criação dos conselhos municipais de educação no Rio Grande do Sul nos anos 90 do século XX resulta de políticas de incentivo à municipalização. No entanto, a autora destaca que:

A composição dos colegiados municipais é apenas 'monitorada' pelo Conselho Estadual de Educação à medida que os critérios são definidos no nível estadual, pois cabe ao Conselho Estadual de Educação, aprovar a composição específica de cada conselho municipal de educação, apreciando o currículo de cada conselheiro. (WERLE, 2005, p. 163).

Embora o poder de fiscalização do Conselho Estadual de Educação não tenha sido sinalizado por nenhuma das entrevistadas que trata sobre o CME de Caxias do Sul, verifica-se que a composição e as atribuições do CME estavam atreladas à diretrizes do Conselho Estadual. Percebe-se, no controle efetivado, uma estratégia

para manter relativo controle sobre a instância municipal, apesar dos processos que afirmavam a sua autonomia no período de municipalização.

De qualquer modo, para Bernardi (2017) e Bigolin (2017), o Conselho Municipal de Educação foi alinhavado a partir de uma conjunção de segmentos e ideias. No entanto, a partir da memória de Comerlatto (2017), que atuou como professora na Rede naquele mesmo período, verifico que os significados atribuídos ao processo de constituição do CME são distintos, variando conforme o lugar de fala dos entrevistados.

Se, por um lado Bigolin (2017) diz que “a gente trabalhou bastante com os CPMs [...] Começou toda a discussão. Também foi tudo discutido com a Rede Municipal de Ensino, porque a gente não queria um Conselho de fachada” (BIGOLIN, 2017, p. 18-19); por outro lado, Comerlatto (2017) aponta que não percebia forte articulação entre a mantenedora e as escolas, ao explicar que:

Eu me retrato, quase que exclusivamente pro professor e pra direção, porque a minha relação, eu e a SMED, quase nunca teve. Eu ia pra curso, porque quando foi criado Conselho Municipal de Educação, quem participou fui eu. Mas a gente quase não entendia o que era feito porque a escola não participava, a escola não entendia. Até que de cima para baixo tivemos que entender qual era o processo do Conselho Municipal de Educação. Eu fui uma representante. A escola tinha que ter uma representante. E geralmente ia o professor que tivesse tempo ocioso naquele período, ou que não fizesse tanta falta, ou ele ia no seu dia de hora compensada, como até hoje continua assim, porque a escola não consegue viver sem o professor. Se todos fossem pra curso, a escola não consegue trabalhar. Ela precisa do professor na escola (COMERLATTO, 2017, p. 03).

Por mais que houvesse esforços para garantir a participação de todos os segmentos das comunidades escolares, a memória de Comerlatto (2017), nesse caso, aponta para diferentes representações, mais verticalizantes, acerca do que se tinha como processo democrático. Além disso, Comerlatto (2017) destaca que a participação de professores em determinados eventos da SMEC implicava em problemas no cotidiano escolar.

De qualquer modo, ao buscar garantir a presença de representantes de diferentes escolas e segmentos nos encontros para definição das diretrizes para o CME, Bigolin defende que:

[...] a gente queria um Conselho participativo e que funcionasse, não apenas por indicação do Prefeito lá, com x nomes e pronto. Nós batíamos o pé. Eu vou te dizer o seguinte... não era fácil. No sentido assim, de fazer valer as coisas. Assim, porque aí eu me lembro que o [...], na época, ele queria um

Conselho mais tradicional e eu disse ‘Não! Não! Nós vamos discutir com os professores, porque o Prefeito designou uma equipe’ e eu disse ‘Não! Nós vamos discutir com os professores e com a rede como é que nós queremos o Conselho’. (BIGOLIN, 2017, p. 19).

Assim, confrontam-se modos de significar o processo democrático de constituição do Conselho Municipal de Educação (1992), Lei nº 3.930/92, estabelecendo-se representações de uma rede ora mais integrada, ora mais ampla e diversa, não podendo compartilhar uma única percepção sobre o processo de elaboração do CME em Caxias do Sul.

Para Pesavento (2003), as representações alicerçam a realidade e traduzem modos de percebê-la em vista de que “expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, tais representações formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas” (PESAVENTO, 2003, p. 39). Assim sendo, as diferentes formas de perceber o vivido estão presentes nas representações que emergem a partir das narrativas de Bigolin (2017) e Comerlatto (2017).

Ainda, levando em conta o postulado de Pesavento (2003), atento que as representações na pesquisa historiográfica subsidiam a escrita de uma versão sobre o que foi. Apesar das dissonâncias no que tangem às formas de recordar processos, como o da construção do Conselho Municipal de Educação, assinalo que ambas as representações - tanto a de Bigolin (2017), do processo que mobilizou e envolveu a todos na construção do CME, quanto a de Comerlatto (2017), do processo que tentou envolver a todos, mas não conseguiu - são versões possíveis de um mesmo evento, embora significadas de formas distintas e, talvez, concorrentes entre si, quando não contraditórias, uma vez que apontam para representações opostas, mas veiculadas de sorte que traduzem percepções legítimas sobre o passado.

Embora o passado seja construído na individualidade pela memória do sujeito, a memória aponta para algumas representações compartilhadas de um determinado período e dá visibilidade a elementos que não estão contemplados em documentos. Gwyn Prins (1992), ao tratar de história oral, destaca que: “o que a reminiscência pessoal pode proporcionar é uma atualidade e uma riqueza de detalhes que de outra maneira não podem ser encontradas” (PRINS, 1992, p. 192).

Nesse sentido, a riqueza da história oral deve ser assinalada. Para Alberti (2005, p. 165), o potencial de trabalho com a história oral reside justamente na

possibilidade de perceber de que forma indivíduos e grupos elaboram o vivido. Outrossim, também para Errante (2000, p. 146), “as histórias orais acrescentam uma dimensão não oficial inestimável”. Desse modo, essas dimensões não oficiais puderam ser acessadas pelas memórias individuais e coletivas dos sujeitos entrevistados, o que pode ser verificado a partir das representações convergentes e, por vezes, divergentes antes referidas. Assim, se operacionaliza o trabalho com a memória, ao fazer “apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras” (HALBWACHS, 1968, p. 24). Portanto, destaco o enriquecimento de fontes e a expansão das possibilidades de investigação que a empiria da história oral possibilitou na presente pesquisa.

Em vista do reconhecimento da riqueza das fontes orais e de representações distintas sobre processos democráticos presentes nas narrativas, como o da elaboração da proposta de Conselho Municipal de Educação, destaco que o desdobramento das mobilizações foram exitosas em favor de um Conselho Municipal de Educação, configurado a partir da participação de diferentes segmentos. Bigolin (2017) ressalta que um dos políticos que acompanhava o projeto “queria fazer um Conselho, já designar as pessoas e deu. ‘Não!’ Aí foi elaborado junto com diretores, professores, representantes do Sindicato na época, CPMs. Nas reuniões. Muitas reuniões! Gente, quantas reuniões. Quantas reuniões! [Risos]” (BIGOLIN, p. 18-19). Cabe ressaltar os diversos momentos de resistência de representantes do magistério docente nas figuras de profissionais como Bernardi (2017) e Bigolin (2017), que, antecedendo à gestão de Ferronato e, posteriormente, atuando junto à Ferronato na Secretaria, promoveram encaminhamento de políticas que privilegiassem a participação de diferentes segmentos implicados na educação de Caxias do Sul.

Desse modo, o viés de Souza (2007) sobre a gestão democrática, vista como processo político, que envolve partes e administração de interesses, contribui para verificar práticas atinentes ao envolvimento das partes, às relações dos sujeitos, às negociações, às ações pelo diálogo e aos possíveis consensos, ou *contratos firmados*, de acordo com Souza (2009), que se estabelecem no exercício da gestão democrática no âmbito da RME de Caxias do Sul/RS.

Assim, assinalo que o embate pelo poder de ingerência por parte dos docentes municipais provocou rupturas e criou novos espaços de participação e

deliberação. Chartier (1994) ressalta a pertinência do olhar para a história e trajetórias dos grupos sociais:

O olhar se desviou das regras impostas para suas aplicações inventivas, das condutas forçadas para as decisões permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação (CHARTIER, 1994, p. 102).

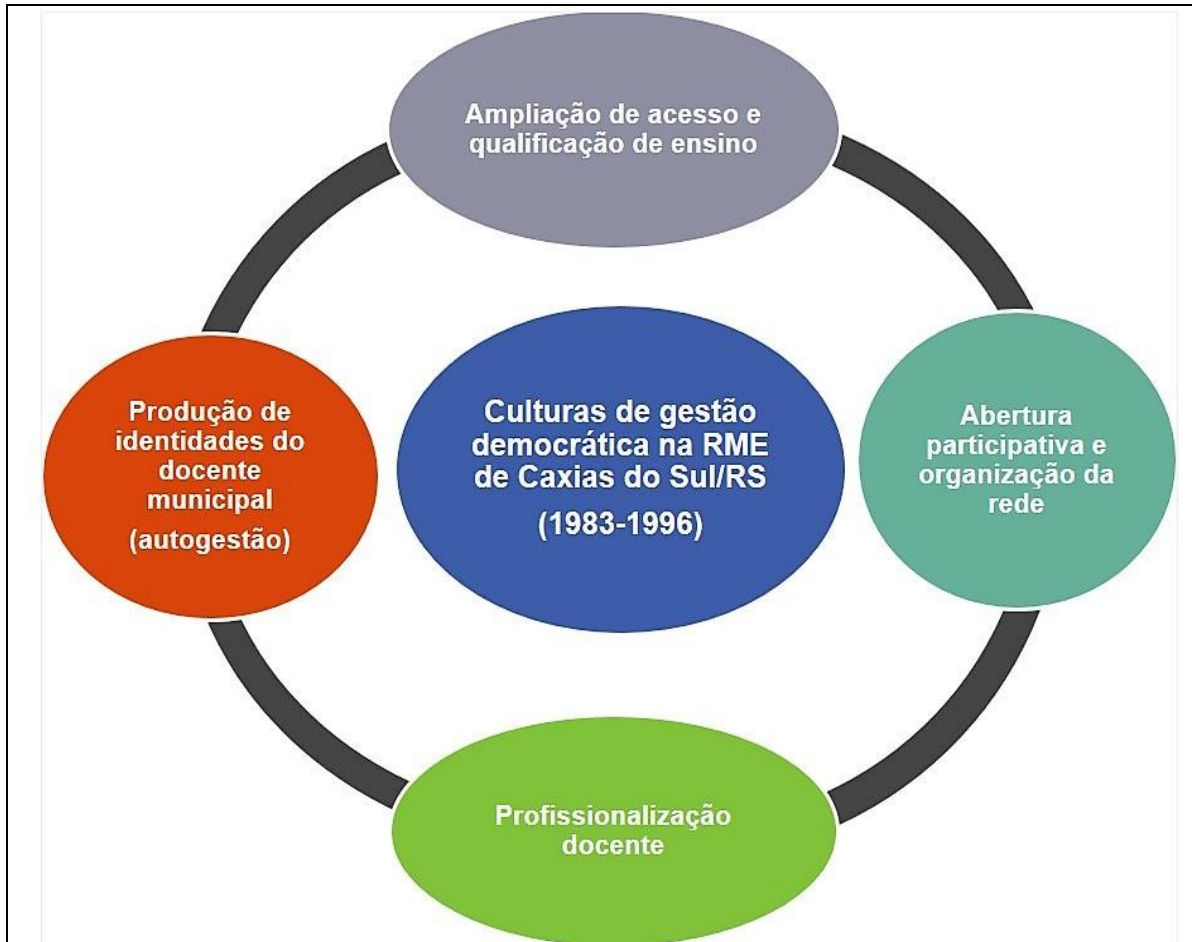
Os deslocamentos destacados por Chartier proporcionaram abertura deliberativa e, portanto, decisões permitidas, assim como o fortalecimento de grupos outrora secundarizados. A ruptura, no contexto da RME, deu-se a partir de subversões e negociações dos docentes municipais e segmentos políticos. Essas mobilizações reverberaram em processos de afirmação da categoria docente, o que pode ser evidenciado em grande parte das narrativas dos entrevistados.

Em sua narrativa, Azevedo (2017) aponta para processos de qualificação de professores e da Rede, além da ruptura com a representação das “professorinhas”, principalmente ao longo do período em que integrou a SMEC, na *Gestão Odir Ferronato*. Identifico a mesma consideração em documentos da SMEC. No encerramento do *Relatório de atividades da SMEC (1989-1992)*, aponta-se para as razões do percebido fortalecimento da categoria:

Percebe-se que através do trabalho desenvolvido, o grupo constituiu-se, na sua maioria, de um pensamento comum voltado a uma ação transformadora e não mais a orientação educacional como adaptadora. A própria aproximação do grupo enquanto categoria possibilitou a valorização e a formação de uma identidade profissional. Os momentos de estudo e reflexão oportunizaram atitudes de crescimento e aperfeiçoamento diferentes, de acordo com os diferentes níveis de comprometimento e ação profissional. Para a maioria, o assessoramento da SMEC e o próprio contato com os colegas serviu como suporte e incentivo ao desenvolvimento do trabalho. Outro aspecto positivo evidenciado foi a flexibilidade e abertura no planejamento de encontros e ainda de que os temas solicitados foram contemplados. (SMEC, 1989-1992, p. 83).

Logo, processos de gestão na RME de Caxias do Sul que preconizaram a participação da comunidade escolar, qualificação do ensino e profissionalização docente fortaleceram a categoria docente e contribuíram para construção identitária de docentes municipais. A seguir, apresento organograma, a fim de evidenciar as articulações da RME de Caxias do Sul, no período investigado, que permitiram a construção das categorias de culturas de gestão democrática.

Figura 15- Culturas de gestão democrática na RME de Caxias do Sul/RS (1983-1996)



Fonte: Figura elaborada pela autora.

A Figura 15 corresponde a um organograma das categorias de culturas de gestão democráticas evidenciadas na RME de Caxias do Sul, a partir do recorte temporal investigado. O organograma permite apontar para práticas com vistas à implementação de ações democráticas que garantiram: 1) acesso e permanência de alunos na Rede; 2) abertura participativa dos segmentos integrantes da RME de Caxias do Sul e sua organização a partir das reivindicações feitas pelas comunidades escolares, dentro delas o segmento dos docentes municipais; 3) plano de carreira, valorização salarial, planejamento e aperfeiçoamento dos professores municipais, que resultam na profissionalização docente no período investigado; 4) e gradativo fortalecimento da(s) identidade(s) do docente municipal. Na conjunção dos aspectos referidos, constituem-se culturas de gestão democrática na RME de Caxias do Sul, entre os anos de 1983 e 1996, em vista de prescrições e práticas sinalizadas que, em meio a embates por poder, constituíram redes de significados próprios aos

seus grupos em conjuntos de prescrições e práticas alicerçados na gestão democrática da RME de Caxias do Sul.

Assim, constato constituição de culturas de gestão de viés democrático, operadas a partir de práticas criadoras e criativas, tanto no âmbito das estratégias quanto das táticas de Certeau (2014), as quais apontam para um trajetória de efetivação de princípios democráticos previstos em textos legais, como a CF (1988) e a LDB (1996); embora seja mister ressaltar que o caminho percorrido de práticas efetivadas e conquistas legais no âmbito local antecedeu, em diversos aspectos, à promulgação da LDB (1996) e da CF (1988).

4.2.1 Desafios na efetividade da gestão democrática

Sobre os desafios da efetivação de gestão democrática, Ferronato (2017) atenta para a complexidade da ação democrática, em vista de que: “Democracia verdadeira tem que ouvir, mas tem que decidir. Tu tem que ouvir, mas tem que decidir, porque não adianta tu ouvir, dez, doze opiniões, que vão aparecer, mas a decisão na hora tem que ser. Democracia ouve e decide” (FERRONATTO, 2017, p. 29). Assim, as práticas evidenciadas são múltiplas e, por vezes, contraditórias, entre a atenção ao processo deliberativo e a necessidade de formalizar decisões finais.

À vista disso, a gestão pode ser feita por todos, porém o encaminhamento final poderá ou não contemplar a perspectiva da maioria, o que, segundo Souza (2009), corresponde a uma das formas de exercer a gestão democrática.

Não obstante, outro elemento considerado complexo no exercício da democracia é a efetivação do que foi deliberado pela maioria e os mecanismos garantidores do que fora deliberado. Bernardi (2017) aponta para um dos desafios:

[...] qual é a questão que eu vejo assim que é mais difícil assim pra tu manter a democracia? O Brasil é um país novo no processo democrático e as pessoas fazem opções e depois esquecem que fizeram. Então, o grande desafio de um diretor de escola, de um Secretário de Educação, de um gestor, é ser o guardião da lei ou da regra que o grupo votou (BERNARDI, 2017, p. 09).

A gestão democrática pressupõe a participação da maioria e a deliberação a partir da escolha definida por uma maioria. No entanto, Bernardi (2017) aponta para

os problemas que se evidenciam após a definição. Em relação ao discurso que preconiza a participação, Souza (2009) aponta que essa tem diferentes faces, as quais ele define como: *normatização da participação*, quando esta está enquadrada em um espaço burocrático e regulado; e *não-participação*, quando sujeitos resistem a políticas que forçosamente determinam a participação social. Embora a participação social implique em adesões e resistências, Souza (2009) enfatiza a pertinência da transparência nos processos de gestão participativa.

Ademais, Souza tensiona a regra da maioria nos processos decisórios, atentando para o fato de que a regra da maioria corre o risco de encerrar sempre um posicionamento fortalecido em detrimento da secundarização de outros. Ainda, o autor explica que a presença de conselhos escolares e eleições para diretores não garantem a concretização da gestão democrática, devendo essa concretizar-se com a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola” (SOUZA, 2009, p. 125).

A análise de Souza (2009) enfoca aspectos da participação na gestão do espaço escolar. Na presente pesquisa, o enfoque está nas culturas, ou conjuntos de prescrições e práticas atinentes aos segmentos da RME de Caxias do Sul. Com empiria oral, voltada para narrativas muitas das quais advém da perspectiva da mantenedora à época - SMEC, identifiquei indícios de práticas e embates estabelecidos em torno da gestão que se desejava implementar na Rede.

Desse modo, reconheço nas práticas evidenciadas a perspectiva de gestão democrática, em vista do caráter de abertura para a participação social e engajamento com a qualificação do ensino e com a profissionalização docente. Ao analisar políticas educacionais e o contexto de democratização da gestão no Brasil, Dourado (2006) define a gestão democrática tal como:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático [...] (DOURADO, 2006, p. 79).

Dourado (2006) aponta para a efetivação democrática, a partir da multiplicação de espaços para participar e “jogar” o jogo democrático, da mesma

forma que Bobbio (2015) preconiza que a democracia acontece com a abertura de espaços e consequente potencialização da participação.

Bernardi (2017) defende uma perspectiva de trabalho educacional voltado para uma gestão compartilhada, contudo, a partir de sua vivência como docente e gestora, percebe dificuldades na transposição do que foi determinado por uma maioria, quando diz que:

Portanto, assim, quando tu vota ou tu decide junto, tu te torna coparticipante, tu é corresponsável [...] O problema do processo democrático é as pessoas assumirem as consequências das escolhas que fazem. Que muitas vezes no afã de mudar...mudar, mas mudar o quê? Tu quer mudar ou tu quer transformar? Né? Ou, de outra banda, tu quer mudar a pessoa ou a forma? Mas tu não faz autocrítica. Eu vejo hoje, a coisa está muito...a gente não faz a autocrítica das escolhas que a gente faz e o que pode desencadear (BERNARDI, 2017, p. 07).

Desse modo, percebe-se que, embora princípios possam ser estabelecidos por uma dita maioria, verificam-se apropriações, sejam de ordem tática ou estratégica, que se desdobram em práticas e políticas desviantes do estabelecido. Essas apropriações podem ser vistas como bricolagens, as quais fortalecem novos modos de fazer e buscam inserção em políticas educacionais. Em vista da discussão quanto ao encaminhamento de políticas, Bernardi (2017) aponta que há subversão, resistência e negações entre prescrição e prática. Ora, da mesma forma que existem múltiplos espaços de abertura para participação e deliberação coletiva no encaminhamento das políticas educacionais, existem também adesões e rejeições no jogo democrático. Cury (2002) atenta que: “Com efeito, a democracia, pela pluralidade de lugares sociais que a caracteriza, é também uma pluralidade diferenciada de discursos, de pontos de vista, de concepções e práticas sociais” (CURY, 2002, p. 148). Assim, ressalto que práticas e discursos múltiplos, ora convergentes, ora concorrentes, podem ser identificados nas culturas de gestão democrática na RME de Caxias do Sul, no período investigado. Dentre as convergências, destaco que muitos são os significados partilhados nas narrativas de memória oral dos sujeitos ao referirem as gestões da SMEC, entre 1983 e 1996. Nas memórias, prevalece uma perspectiva de gestão voltada para abertura, a qual foi diligente em seus esforços, com vistas a assegurar práticas locais de tradução dos princípios democráticos previstos para a Educação, consoante as prescrições nacionais.

Nas narrativas e nos demais documentos analisados, verificam-se indícios de práticas que priorizaram o aperfeiçoamento docente, além de mobilizações do grupo de profissionais docentes municipais, com vistas à discussão e implementação de políticas que assegurassem boas condições de trabalho, valorização e formação continuada. Em face da organização da rede e o favorecimento do aperfeiçoamento docente, evidenciam-se rupturas no que tange aos modos de fazer de gestões anteriores. Além disso, reivindicações docentes e de outros segmentos da comunidade escolar promoveram ruptura nas relações de poder, previamente estabelecidas pela ingerência de docentes estaduais, o que contribuiu para fortalecer o processo de construção identitária dos docentes municipais.

Assim, sinalizo que prescrições e práticas da RME de Caxias do Sul, entre as gestões de Marta Gobbato, de Odir Ferronato e período subsequente, reverberaram em processos identitários do docente municipal. Ferronato exercera a função de Secretário, de 1989 a 1992. De abril de 1992 a dezembro de 1992, Hermes Zaneti ocupou a posição de Secretário Municipal de Educação e Cultura, em vista da saída de Ferronato (2017). Zaneti⁴² permaneceu até o final da gestão municipal do prefeito Mansueto Serafini. A partir da narrativa de Bigolin (2017), assinala-se que Zaneti teria trazido à gestão da SMEC perspectivas pertinentes para qualificar o trabalho com a Rede, especialmente no que se refere à qualificação das propostas. O Projeto *Informática na escola* teve culminância em sua gestão. Em 1993, Ferronato voltou a ser Secretário de Educação e Cultura, a convite do Prefeito Mário David Vanin (UDC), deixando o ofício, em abril de 1994, em face de algumas divergências quanto aos encaminhamentos políticos no período. Novos Secretários passaram pela SMEC, entre 1994 e 1996. Dentre eles, narrativas apontam para alguns meses de exercício do professor Renan Mendes. No entanto, foi o então professor Édson Humberto Néspolo que permaneceu como Secretário da SMEC, até o final de 1996, em vista do término do mandato de Mário David Vanin na Prefeitura de Caxias do Sul.

Embora Ferronato tenha deixado a SMEC, em 1994, a equipe por ele selecionada permaneceu até o final de 1996. No presente estudo, há indícios de que

⁴² Hermes Zaneti é advogado e professor. Com ampla trajetória política, Zaneti atuou em favor do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Foi presidente do Centro de Professores do Rio Grande do Sul (CPERS), entre 1975 e 1979, dentre outros órgãos de representatividade docente. Exerceu o cargo de Deputado Federal por dois mandatos, na década de 80, do século XX. Sua atuação é reconhecida pela postura de abertura democrática, apoiando projetos de lei nesse sentido. Atuou na SMEC de Caxias do Sul, entre abril de 1992 e dezembro de 1992.

houve continuidade do trabalho pedagógico iniciado na *Gestão Ferronato*, inclusive no que tange às avaliações realizadas pela SMEC junto à RME e aos cursos de aperfeiçoamento docente.

Em 1997, a gestão municipal passaria por transição política, após a vitória de Pepe Vargas, eleito pela Frente Popular (PT-PPS-PSB-PCdoB-PV), o qual passaria a administrar a cidade, entre 1997 e 2000. Em 2000, Pepe Vargas foi reeleito e deu continuidade à sua administração, entre 2001 e 2004. Pepe Vargas capitaneou uma gestão municipal na perspectiva da Administração Popular. O período foi marcado por forte abertura à participação popular, em vista do envolvimento da população em processos deliberativos quanto ao destino de recursos após levantamento de necessidades das comunidades da cidade, processo que foi nomeado de Orçamento Participativo. Ações deste formato estiveram presentes no âmbito nacional em diferentes localidades, a partir de uma perspectiva de gestão relacionado ao Partido dos Trabalhadores⁴³.

Assim, com a transição de gestão municipal, observam-se alguns desafios e também recuos em relação ao contexto educacional de Caxias do Sul. Embora parte das narrativas aponte para o reconhecimento de avanços em alguns aspectos no âmbito educacional do Município, a partir da gestão de Pepe Vargas, muitos entrevistados sinalizam que houve descontinuidade de muitas práticas estabelecidas na *Gestão Ferronato* até 1994, quando Ferronato deixa a SMEC, ou então até 1996 quando encerra-se o trabalho da equipe designada pelo antigo Secretário. Ressalto a recorrência, nas narrativas, de questionamentos quanto às descontinuidades que se operam de uma gestão para outra e a problematização da atitude política de demarcar o “marco zero” da educação a cada novo governo. Outrossim, foram relatadas situações de engavetamento de projetos, quando não interessavam à nova equipe gestora, ou mesmo de “desengavetamento” de projetos que foram produzidos na *Gestão Ferronato* e que, por razões que não cabe a este estudo apurar, não foram efetivadas após elaboração. Assim, a empiria da história oral aponta para transições nas configurações da RME de Caxias do Sul/RS e em sua mantenedora.

⁴³ Para aprofundar estudo sobre o período subsequente desta pesquisa, a partir da gestão municipal de Pepe Vargas, sugiro leitura de: GIRON, Graziela Rossetti. **A Política Educacional em Caxias do Sul no Governo da Administração Popular e a Formação Continuada de Professores (1997 – 2004)**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1940/politica%20educacional.pdf?s equence=1>> Acesso em: 15 out. 2017.

De qualquer modo, reconfigurações na RME de Caxias do Sul, a partir da Administração de Pepe Vargas, iniciada em 1997, advém da nova composição na Assessoria da Secretaria de Educação, constituída por novos sujeitos e implicando, portanto, mudanças quanto aos princípios orientadores da ação da Rede. Isto posto, destaco que as narrativas dos entrevistados, ao questionarem rupturas em relação a alguns de seus modos de fazer, apontam para questões de identidade e diferença, embora partilhassem o marcador identitário de docentes municipais, cada qual com suas inclusões e exclusões. O estudo de Giron (2007) aponta para avanços e itinerários de consolidação democrática nas políticas educacionais de Caxias do Sul no período subsequente, enquanto esta pesquisa enfoca os itinerários anteriores a 1996.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista da necessidade de encerrar o processo de escrita desta dissertação, busco sintetizar o caminho investigativo percorrido. Assim, objetivo apontar para achados, justificar determinadas escolhas, as quais estão imbricadas no trabalho historiográfico, além de sinalizar para novos caminhos a serem percorridos e outras possibilidades de pesquisa.

Reconheço, desde já, a provisoriedade destas considerações que, apesar de serem nomeadas como finais, não o serão senão pela necessidade de concluir o processo de pesquisa neste momento. Sempre haverá o desejo da continuidade de interlocução e a prevalência de olhar atento ao objeto que me propus a investigar.

Este estudo objetivou investigar o processo de democratização da gestão educacional, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS, buscando constituir uma história que versa sobre gestão democrática e práticas, implicadas em culturas de gestão democrática, entre os anos de 1983 e 1996.

Para tanto, o trabalho alicerçou-se na perspectiva da História Cultural e teve por subsídio metodológico a análise documental histórica a partir de: a) documentos diversos, como leis, entrevistas e relatórios de arquivos do Município de Caxias do Sul, além de documentos de acervos pessoais de alguns dos entrevistados; b) e empiria da história oral. Ressalto a pertinência do encontro entre entrevistadora e entrevistados e a potência do diálogo que se estabelece quando sujeitos se encontram para conversar e negociar significados sobre o passado, a partir do presente.

No cotejamento dos documentos e análises subsequentes, foi possível verificar algumas aproximações e distanciamentos em relação às prescrições legais e práticas na gestão da RME de Caxias do Sul, no período investigado. Assim, viabilizou-se a construção de categorias para evidenciar **culturas de gestão democrática, no contexto da RME de Caxias do Sul-RS, entre os anos de 1983 e 1996, atentando para as práticas**, dessa forma, respondendo ao problema que norteou este estudo.

Do percurso empreendido, observo que a gestão da RME de Caxias do Sul esteve alinhada com a política municipal. Pelos estudos dos indícios documentais, verificou-se que o Município de Caxias do Sul apresentou mobilizações políticas em favor da descentralização e da abertura participativa em diferentes âmbitos, para além da gestão da educação, já nos primeiros anos da década de 80 do século XX. No

processo de pesquisa, verificaram-se que implementações nas políticas educacionais brasileiras foram, algumas vezes, pautadas por diretrizes internacionais. A democratização da gestão educacional constitui um dos ordenamentos incentivados neste sentido. No contexto brasileiro, verifica-se que as relações entre Estado e sociedade civil foram transformadas com o fim do regime civil militar, em face da demanda de abertura de espaço para escuta, fiscalização e deliberação por parte da sociedade, o que veio a se concretizar gradativamente, seja pela organização dos contextos locais ou pela prescrição advinda de leis que asseguraram o princípio democrático.

Há indícios, em documentos orais e escritos, que a *Gestão Marta Gobbato* teria sido atravessada por este contexto de abertura política, haja vista que indícios de práticas apontam para a efetivação de abertura de espaços para discussão, reivindicação e encaminhamento de propostas, além da organização de segmentos das comunidades escolares, o que pôde ser verificado nos modos de fazer da referida gestão, especialmente nos eventos subsidiados com pautas que articulavam educação e temas de transformação social. Portanto, a década de 80, do século XX, constitui novas arenas de participação e, no contexto da RME de Caxias do Sul, essa abertura pode ser percebida em face da constituição de entidades como o CICPMS e o grupo das Representantes dos professores municipais de Caxias do Sul. Assim, destaco que esses segmentos articulavam-se à RME e tiveram participação na política educacional local.

Outrossim, as análises permitem evidenciar diversas práticas democráticas voltadas para ampliação participativa das comunidades escolares, escuta e atendimento das demandas docentes e de outros segmentos, além de esforços voltados para a qualificação do ensino na Rede. Verificam-se prescrições e práticas, de viés estratégico, implementadas pela RME de Caxias do Sul, especialmente a partir de 1989, cujo objetivo era “cercar a exterioridade” e criar mecanismos para assegurar o acesso e a permanência na escola. Além disso, projetos como a produção do *Jornal Aquarela* e da *Coleção Pequenos Autores* configuram-se em práticas que visibilizaram os trabalhos docentes e discentes da Rede, oportunizando a criação e democratizando a socialização do conhecimento nas suas comunidades escolares.

Sinalizo que as edições do *Jornal Aquarela* estão disponíveis no AHMJSA e constituem empiria de grande pertinência para futuros estudos. Assim, ressalto a potencialidade de pesquisas com vistas a investigar que práticas pedagógicas podem

ser evidenciadas a partir do impresso ou mesmo que perspectivas teóricas estão vinculadas aos indícios de práticas docentes e discentes narradas no jornal. Mesmo a *Coleção Pequenos Autores* oferece subsídios para análise, considerando-se seu processo de implementação, publicação e socialização das obras produzidas por discentes da RME, ações que vem integrar culturas de gestão democrática associadas à abertura de espaços de participação no contexto da Rede.

Nas culturas de gestão democrática atinentes à ampliação de acesso e qualificação do ensino, identifica-se o compromisso legal traduzido em esforços para atender à demanda de direito à educação. Aponto que os processos de municipalização exigiram a expansão de redes municipais para atender a diretrizes de universalização da educação. Verifico que a RME de Caxias do Sul foi impactada por reivindicações nesse âmbito, as quais reverberariam no seu rápido crescimento e na organização do ensino, em face da exigência de ampliação de vagas, dentre outros aspectos. Por essa razão, verifico que o trabalho docente também foi afetado com o aumento da responsabilização da Educação pelo município.

A partir disso, atento para outra categoria de culturas de gestão democrática que emerge no recorte estabelecido nesta pesquisa, relacionada à profissionalização docente. Em face da necessidade de expansão e qualificação do ensino na Rede, evidenciam-se muitos esforços com vistas a discutir a promoção e assegurar espaços para qualificação docente, sendo destacada a implementação de ampla oferta de cursos de aperfeiçoamento, sejam eles mais específicos ou voltados para diferentes áreas e eventos, tal como o *Fórum de Alfabetização*. Ressalto que se identifica forte presença da perspectiva do planejamento participativo na linha de ação da gestão e no âmbito do aperfeiçoamento docente. Assim, verifico que o fomento à capacitação docente foi desdobrado através de modos de fazer dialógicos e participativos, os quais se configuram como práticas de gestão democrática.

Além de práticas de aperfeiçoamento docente, identificam-se inúmeras mobilizações em favor da valorização e organização da carreira do magistério. Na *Gestão Ferronato*, verificam-se muitas práticas que contribuíram para a profissionalização docente, com melhorias no trabalho do professor e qualificação pedagógica, continuidade de escuta de reivindicações por meio de avaliações da mantenedora, gestão a partir de necessidades, relações entre qualidade de ensino e fomento do aperfeiçoamento docente, interlocução com prescrições legais que

preconizam qualificação dos professores e implementação de programas em consonância com políticas nacionais, como o PROLER.

Por consequência, assim também se constituíram novos modos de ser professor na RME, em vista de elementos evidenciados nas análises, tais como o atrativo da organização da rede, o incentivo ao aperfeiçoamento docente e os avanços da classe que, nos anos 90, recebera aumentos salariais significativos, ultrapassando a oferta do magistério estadual. Assim, a empiria permite sinalizar que o ensino municipal passava a se destacar no cenário regional e nacional, e o exercício docente no município tornava-se uma ocupação desejada, resultando no fortalecimento da identidade do magistério municipal de Caxias do Sul.

É pertinente apontar que o Plano de Carreira do docente municipal, publicado em 1987, foi formulado a partir de um pré-projeto, o qual resultou de um processo de anos de estudo e discussão de docentes em diferentes encontros, realizados antes da promulgação da lei. Destaco a pertinência da realização de um estudo aprofundado acerca dos contextos que influenciaram a elaboração deste texto legal e o impacto que ele teve para os docentes na época. Nesse sentido, documentos legais e narrativas poderão ser cotejados, com o objetivo de investigar articulações entre práticas e demandas dos docentes, parcerias com associações sindicais e poderes executivos nas negociações de consensos, a fim de definir a política.

Verifica-se que havia forte ingerência do magistério estadual na RME de Caxias do Sul à época. Desse modo, parte da empiria permite atentar para o fato de que as lutas do magistério estadual bem como as diversas greves efetivadas nos anos 80 em busca de melhoria e democratização do ensino, além de valorização salarial, estão parcialmente relacionadas à perspectiva de gestão da RME de Caxias do Sul, especialmente na *Gestão Marta Gobbato*.

Por outro lado, identificou-se embate de poder entre magistério estadual e municipal. A partir das análises, verifica-se forte questionamento da legitimidade e prevalência de poder do magistério estadual sobre a gestão da RME de Caxias do Sul, por parte dos professores municipais. Assim, destaco que mobilizações de docentes municipais vieram a criativamente produzir uma antidisciplina (CERTEAU, 1985), em vista de que grupos de professores municipais organizaram-se para reivindicar a ingerência da RME e ganhar inserção nas decisões da gestão da Rede Municipal. Assim, assinalo a relevância da transição entre as *Gestões Marta Gobbato e Odir Ferronato*, haja vista que embora Ferronato fosse professor estadual, ele

atendera às reivindicações do magistério municipal e constituiu sua equipe por docentes da RME de Caxias do Sul, o que reverberou em questões de poder, representação e identidade.

Desse modo, um importante achado desta pesquisa resulta da identificação de que indícios de mobilizações e práticas, especialmente por parte da SMEC e dos docentes municipais, vieram a provocar rupturas na ingerência do magistério estadual sobre a RME e tensionamento de representações desprestigiadas que circulavam acerca das docentes municipais, vistas como “professorinhas”, e da qualidade de ensino da RME e seus alunos, vistos como “coitadinhos”. A partir disso, verifica-se o fortalecimento da(s) identidade(s) do docente municipal que, imbricado em processos de construção identitária, buscava se distanciar de sobreposições entre magistério estadual e municipal. Assim, produziram-se identidades alicerçadas e desejosas de se fortalecerem pela diferença em relação ao magistério estadual e de criarem outros marcadores que as identificassem entre si e as diferenciassem em relação aos outros. Nesse sentido, indago: o que são esses embates por significado, senão processos operados dentro de cultura(s)?

As narrativas dos entrevistados atentam para significados partilhados em relação aos seus modos de ser e fazer a gestão na RME de Caxias do Sul, naquele período. Desse modo, destaco que prescrições e práticas efetivadas na RME de Caxias do Sul, no período investigado, estão inscritas em perspectiva democrática e compreendem abertura de participação social, preocupações com o acesso e permanência dos discentes, além de qualidade de ensino. Não obstante, identificam-se também como aspectos de relevo na gestão da RME, entre 1983 e 1996, o enfoque dado às condições de trabalho, à formalização do ingresso, ao Plano de Carreira, à melhoria salarial e ao aperfeiçoamento docente, os quais se relacionam à profissionalização docente. Logo, no contexto da RME de Caxias do Sul, tais avanços reverberaram em processos de diferenciação que levaram à ruptura da ingerência estadual sobre a RME, com o deslocamento do poder de gestão para representantes docentes municipais. Em síntese, a profissionalização e valorização do docente municipal, a conquista de espaço gestor e a qualificação da Rede vieram a, gradativamente, colocar em xeque a força das representações das “professorinhas” e “alunos coitadinhos” da RME de Caxias do Sul.

Assim, constata-se a afirmação da categoria do docente municipal no contexto local, advindo de práticas de significação que vieram sendo implementadas, entre

1983 e 1996, as quais foram antes referidas. Desse modo, defino culturas de gestão democrática como conjuntos de prescrições e práticas de gestão que constituíram processos democráticos na RME de Caxias do Sul, a partir de: a) práticas de abertura participativa e organização da Rede; b) práticas de ampliação do acesso e qualificação da educação; c) práticas de profissionalização docente; d) e práticas de construção de identidade(s) do docente municipal.

As conclusões deste estudo permitem assinalar que culturas de gestão democrática consolidaram-se na RME de Caxias do Sul, entre os anos de 1983 e 1996, a partir de rupturas e de construção de novas práticas de viés democratizante. Ademais, é mister destacar que as culturas evidenciadas estão imbricadas, haja vista que um conjunto se articula ao outro. Assim, ressalto que as culturas categorizadas impactam umas nas outras, atuando nas definições democráticas da Rede Municipal investigada.

Existem desafios quanto à efetividade da gestão democrática, esta que, por vezes, configura-se contraditória entre a atenção ao processo deliberativo e a necessidade de formalizar decisões finais, como destacado ao final deste estudo. De qualquer modo, no tocante à efetividade da gestão democrática, verifica-se que, entre avanços e recuos, a gestão da RME de Caxias do Sul priorizou um viés democrático, em vista dos esforços empreendidos para a abertura de participação de diferentes segmentos nos encaminhamentos políticos da Rede.

Em face do reconhecimento de que este estudo investiga um dentre tantos recortes possíveis para constituir história(s) da democratização da RME de Caxias do Sul e da impossibilidade de abarcar uma pretensa totalidade, aponto para possibilidades de continuidade de pesquisas voltadas para a gestão democrática, levando em conta outras trajetórias. Para tanto, destaco a pertinência de estudos sobre as relações e negociações entre diferentes segmentos atinentes à educação no Município de Caxias do Sul, neste recorte temporal, ou mesmo sobre a organização de tais colegiados. Em vista do lugar de fala da maioria dos entrevistados estar relacionado ao contexto da SMEC, a empiria da história oral desta pesquisa está circunscrita mais às práticas e prescrições da mantenedora da RME à época que de outros segmentos que a integravam. Nesse sentido, reitero que estudos voltados para perspectivas distintas da gestão efetivada na RME no mesmo período seriam bastante significativos. Logo, a escuta de professores em relação a suas percepções sobre o processo de democratização, assim como pesquisas voltadas para as memórias de

pais e discentes atinentes ao mesmo período ou para a articulação entre associações sindicais, CPMs e entidades como CICIPMS são relevantes temáticas para estudo.

Concluindo, ressalto que a presente pesquisa permitiu verificar que o processo de democratização da RME está imbricado em práticas sociais, nas quais se negociaram processos de qualificação de ensino e docência, prescrições e práticas, poder e significados e identidade e diferença.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p.155-202.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7828/000557958.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 set. 2016.

ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. 1 ed. São Paulo. Editora UNESP. 2015. Conclusões p.423-455.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-80.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação**: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas – SP: Papirus, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Distrito Federal, 1990.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CASTANHO, Sérgio. **História Cultural e História da Educação**: diversidade disciplinar ou simples especialização. 2000. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario5/c_historia%20cultural_castanho.doc>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CAXIAS DO SUL (RS). Geni Salete Onzi. Câmara Municipal. Centro de Memória. (Org.). **Palavra e Poder**: 120 anos do poder legislativo em Caxias do Sul. Caxias do Sul: Editora São Miguel, 2012. 140 p.

_____. Lei nº 4.773, de 13 de dezembro de 1997. Cria a secretaria municipal da cultura e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-ordinaria/1997/478/4773/lei-ordinaria-n-4773-1997-cria-a-secretaria-municipal-da-cultura-e-da-outras-providencias?q=4773>> Acesso em: 29 set. 2016.

_____. Lei nº 4.515, de 15 de julho de 1996. Modifica a eleição direta para direção das escolas municipais, revogando as leis nºs 2.888, de 26 de junho de 1984, e 2.915, de 09 de outubro de 1984, e cria funções gratificadas.

_____. Lei nº 3.930, de 11 de dezembro de 1992. Cria o conselho municipal de educação e cultura do município de Caxias do Sul e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/caxias-do-sul/lei-ordinaria/1992/393/3930/lei-ordinaria-n-3930-1992-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-e-cultura-do-municipio-de-caxias-do-sul-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 26 set 2016.

_____. Lei Orgânica do Município de Caxias do Sul, de 04 de abril de 1990. Disponível em: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br/Leis/AcessoRapido/LOM_atual_E44.pdf> Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Lei complementar nº 3673, de 24 de junho de 1991. Estabelece o Estatuto que institui e regula o regime jurídico único dos servidores públicos do município de Caxias do Sul e dá outras providências.

_____. Lei nº 3141, de 29 de junho de 1987. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Caxias do Sul, define o quadro de pessoal e dá outras providências.

_____. Lei nº 2.888, de 26 de junho de 1984. Dispõe sobre a eleição para diretor e vice-diretor nas escolas municipais.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **A cultura no plural**. Trad: Enid Abreu Dobánszky. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI. Maria Irene de Queiroz F (org.), **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais. São Paulo: FAU/USP, 1985, pp. 3 - 19.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.7, n.13, 1994, p.97-113.

CURY, Carlos Jamil. Políticas de Educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul**. Caxias do Sul, RS: EST, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-97.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, ASPHE/Fa/UFPel, Pelotas: ASPHE, v.4, n.8, p.141-174, set. 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas de la escuela em España. Tres cortes historiográficos. **Revista Pro-Posições**. V.16, n.1 (46). Jan./abr. Campinas: UNICAMP: 2005.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 8.026, de 14 de agosto de 1985. Estabelece normas para escolhas de diretores e vice-diretores de escolas estaduais.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.46-62.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GANDIN, Danilo. O planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1993.

GIRON, Graziela Rossetti. **A Política Educacional em Caxias do Sul no Governo da Administração Popular e a Formação Continuada de Professores (1997 – 2004)**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1940/politica%20educacional.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 out. 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Lauren Lion Schaffter. Paris, França: Presses Universitaires de France, 1968.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Editora DP&A: São Paulo, 2011.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, p.15-26, jul./dez. 1997.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 20 set. 2016.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p. 9-45, 2001.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 09-28.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Estudos Culturais em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32163/000785804.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 out. 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **A História Nova**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Revista Educação e Sociedade**. v. 35, n. 129. p. 1067-1083, out-dez, 2014.

LUCHESE, Terciane A. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.** [Online]. V.18, n. 43. Maio/ago, 2014. p. 145-161.

MARTINS, André A. Gestão educacional: interdições na participação e ação democrática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1261-1276, jan./abr. 2010.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 286, Dez/1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter. Peter (Org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p.163-198.

REVEL, Jacques. Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica. In: _____. **Proposições**. Ensaios de história e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009, p. 97-137.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 8.025, de 14 de agosto de 1985. Estabelece normas para escolha de diretores e vice-diretores de escolas estaduais. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=22156&hTexto=&Hid_IDNorma=22156>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.) **Usos & abusos da história oral**. 5. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p.43-65.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SMEC. **Jornal Aquarela**. Ano IV. n. 26. 1992.

_____. **Plano Municipal de Educação de Caxias do Sul (1989-1993)**. 1989.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.05, n.3, p.123-140, 2009.

_____. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.nupe.ufprbr/angeloTese.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 1998.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 234p.

VIDAL, Diana G. **Culturas Escolares**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. [S.1], n. 0, p.63-82, set-dez. 1995.

WERLE, Flávia O. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

_____. **O nacional e o local**: ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

XAVIER, Libânea Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.827-849. ISSN 1413-2478.

DOCUMENTOS

Documentos pesquisados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

CAXIAS DO SUL (RS). SMEC. Relatório final de Ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultural. 1989-1992.

_____. SMEC. Relatório anual de atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no Biênio 89-90.

_____. SMEC. **EDUCAÇÃO – I Simpósio Municipal de Educação**. Palestra. 1983, p.1-8.

FERRONATTO, Odir M. **Política – Vereança**. Entrevista a Cleimara Cardoso e Ana Paula de Almeida. 2003, p. 1-5.

GOBBATO, Marta. **Educação em Caxias do Sul – 1983-1988**. Entrevista a Sônia Storchi Fries. 2006, p.1-4.

SERAFINI, Mansueto. **Administração pública**: gestão Prefeito Mansueto de Castro Serafini Filho. Entrevista a Maria Conceição Abel Machado e Vânia Merlotti Herédia. 1997, p. 1-23.

VANIN, Mário. **Administração pública – Mário Vanin**. Entrevista a Sônia Storchi Fries e Susana Storchi Grigoletto. 2001, p. 1-17.

Documentos pesquisados no Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul/RS

VARGAS, Pepe. **Política - Vereança e Prefeitura**. Entrevista a Alexandra Baldisserotto. 2004, p. 1-12.

Acervo pessoal Beatriz Maria Bigolin

LIVRO DE ATAS. Reuniões das representantes das escolas municipais. 1983-1986.

LIVRO DE ATAS. 1986.

Revista **Simpósio Municipal de Educação**. SMEC. Caxias do Sul, 1983.

Revista **II Simpósio Municipal de Educação: Educação e Liberdade**. Caxias do Sul: SMEC, 1984.

Revista **III Simpósio Municipal de Educação: Educação e Democracia**. Caxias do Sul: SMEC, 1985.

Revista **IV Simpósio Municipal de Educação: A mulher como profissional da educação**. Caxias do Sul: SMEC, 1986.

Acervo pessoal Odir Miguel Ferronato

Jornal **Folha de Hoje**. 27 de setembro de 1990. Caxias do Sul.

SMEC. **O gato cantor**. Caxias do Sul, 1990.

SMEC. **Memórias de um dinossauro**. Caxias do Sul, 1990.

Entrevistas realizadas pela pesquisadora

AZEVEDO, Tânia Maris de. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 23p.

BERNARDI, Jaqueline Marques. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 15p.

BIGOLIN, Beatriz Maria. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 41p.

COMERLATTO, Vilce Mônica Faoro. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 15p.

FERRONATTO, Odir Miguel. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 33p.

RAMOS, Flávia Broccheto. Entrevista concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. Entrevista. 20p.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento objetiva convidá-lo a participar como sujeito voluntário na pesquisa intitulada “Culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (1983-1996)”, a qual está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo deste estudo é investigar o processo de democratização da gestão educacional na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Para tanto, o trabalho analisa diferentes documentos (leis, transcrições de entrevistas, gravações de seminários, jornais etc.) e realiza entrevistas com gestores e professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul atuantes no período anunciado. Dessa forma, as narrativas dos sujeitos serão analisadas a fim de verificar que aproximações ou distanciamentos se operaram entre as prescrições legais e as práticas de gestão escolar, entre 1983 e 1996, na RME em questão.

Este estudo justifica-se ao propor a continuidade da escrita de uma história da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, com a construção e sistematização de dados referentes à RME, em fontes documentais e orais. Além disso, a pesquisa busca, nas narrativas dos entrevistados, possíveis indícios de práticas de gestão escolar que sinalizem para perspectivas democráticas.

Os conhecimentos construídos neste estudo contribuirão para o campo da Educação e para visibilizar processos de democratização e práticas cotidianas de professores e gestores, atentando para possíveis culturas de gestão escolar democrática que emergiram no período. Para que se construam dados a partir das narrativas, serão realizadas entrevistas com sujeitos professores e/ou gestores atuantes na rede no período investigado. A entrevista propõe temas que versam sobre a trajetória do/a entrevistado/a bem como sobre o processo de democratização na RME de Caxias do Sul/RS. Suas falas serão gravadas com utilização de um gravador de voz e, posteriormente, transcritas.

Os conhecimentos produzidos nesta pesquisa poderão ser publicados. Entretanto, os dados e resultados individuais obtidos estão sob sigilo ético, podendo o entrevistado

decidir se deseja ser mencionado tanto na pesquisa como em trabalhos relacionados ao tema que venham a ser publicados.

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, pondera-se que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista ou conversa a ser realizada. Desse modo, esclarece-se que o participante, na eventualidade de situações que suscitem desconforto, poderá desistir de seu envolvimento na pesquisa ou, ainda, cancelar o uso das informações obtidas.

A pesquisadora é a mestranda Mônica de Souza Chissini, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a entrevistado/a venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones (54) 999XXXXXX e/ou (54) XXXXXXXX.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), identidade nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento, que será registrado e analisado, além de discutido posteriormente.

Selecione abaixo a opção de participação na pesquisa:

- () Desejo ter meu nome referido na pesquisa.
- () Desejo participar de forma anônima. Nesse caso, solicito que utilize o codinome _____ para referir as informações que compartilhei.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE B: Roteiro para entrevista

Após a devida apresentação do tema de pesquisa e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, a pesquisadora procederá com as seguintes perguntas norteadoras, as quais se relacionam à temática da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino. As perguntas poderão ser eliminadas, alteradas, acrescidas de outras questões, de acordo com o que o/a entrevistada referir em sua narrativa.

- a) Em que ano você ingressou na RME de Caxias do Sul? Como foram seus primeiros anos atuando na Rede? Você já teve experiências em outros setores da Rede? Comente como foram tais experiências.
- b) Em que medida você acha que os princípios democráticos que aparecem em leis federais, estaduais ou mesmo municipais foram considerados ou exercidos onde você atuava? E hoje, em que medida você acredita que eles sejam contemplados?
- c) Havia diálogo entre mantenedora e escolas na definição de políticas e práticas de gestão?
- d) O que você consegue lembrar a respeito das eleições para diretores? Elas sempre seguiram os mesmos procedimentos? Quem podia votar? Você lembra de alguma experiência com eleição diretiva marcante? Se você se lembra, comente a respeito e diga por que ela foi marcante para você.
- e) As escolas nas quais você atuou sempre tiveram um Conselho Escolar? O que você consegue lembrar a respeito do funcionamento desse segmento? Havia reuniões?
- f) Você considera que sempre houve gestão democrática nas escolas/espaço onde atuou? Como era a relação entre professores, gestores, pais e alunos? Todos podiam participar de decisões importantes para a escola/Rede?
- g) Em que medida você considera que o Conselho Municipal de Educação teria influenciado na gestão de sua escola?
- h) Você observou/observa mudanças significativas na RME a cada alteração de gestão municipal? Que memórias você tem de mudanças que lhe causaram surpresa, positiva ou negativamente? Nessa perspectiva de mudança, você recorda alguma

determinação específica ou eventos realizados que foram marcantes em alguma gestão?

i) Você se recorda de algum momento marcante no processo de democratização que veio ocorrendo na Educação no seu espaço de atuação? Considere as políticas, ou mesmo os acordos extraoficiais, na relação com o Estado, com a mantenedora (SMED), com a equipe diretiva, com os docentes, com alunos, pais e funcionários da(s) escola(s).

j) De que forma você percebeu a ausência ou a presença de gestão democrática na Educação no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS? Como você percebe isso hoje?