

CONTEXTOS, ARTICULAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.

1. Contexto de uma experiência

A gestão democrática da educação é um dos princípios da educação nacional, conforme a Constituição Federal e a Lei 9394/96, assim como a garantia de seu padrão de qualidade. Compete aos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e com os princípios de participação dos seus docentes na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes. O texto legal mencionado focaliza os graus progressivos de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira que os sistemas de ensino deverão assegurar às suas unidades escolares públicas de educação básica.

Nesta perspectiva, o município de Pelotas registra o desenvolvimento de um percurso no campo das políticas públicas de democratização da gestão da escola. Em 1983, no ambiente das lutas pela redemocratização do país, foi instituída, na rede municipal, a partir de reivindicação do movimento dos professores, a escolha dos diretores das escolas pela comunidade escolar. Prática esta que desde então, embora com modificações, vem sendo mantida e valorizada.

Face à criação, pelo Governo Federal, nos anos 90, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e à exigência da aplicação e controle desses recursos pela comunidade escolar, mediante a atuação de um Conselho Escolar ou do Círculo de Pais e Mestres, em Pelotas optou-se, a partir da atuação decisiva do Conselho Municipal de Educação, pela institucionalização, nas escolas, de Conselhos Escolares.

De acordo com a filosofia de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, no período 2000-2004, “educar para a prática cidadã é a razão de ser de toda a educação democrática”. Neste sentido, a formação da cidadania envolve “a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir valores e de submeter à crítica valores, normas e direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios direitos”. Igualmente, supõe “uma formação ética, um processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva que permite a análise, o questionamento, a

compreensão e o reconhecimento da moralidade como um produto social e histórico”. Por conseqüência, a política educacional não se circunscreve à educação escolar. Exige, entre outras questões, “o acesso ao conhecimento e a participação cidadã, as práticas de inclusão social, a permanência na escola e o sucesso escolar” (PELOTAS, 2003). Como sabemos, tal propósito reveste-se de alta complexidade, face à correlação de forças que agem sobre e nas instituições políticas e educacionais.

No início desta última década, outras duas iniciativas na direção da democratização da gestão das escolas foram implementadas: a gestão colegiada da escola, com a criação das equipes diretivas (Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica) e o Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros. Ao propor autonomia nesses três níveis – pedagógico, administrativo e financeiro, a Secretaria Municipal de Educação considerou ter estabelecido as condições básicas para o exercício da gestão democrática da escola.

Todo este processo está relacionado com o tema da democracia participativa, que para Santos (2002, p.31-32) parte dos seguintes pressupostos: a democracia liberal representativa, “apesar de globalmente triunfante, não garante mais que uma democracia de baixa intensidade baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representantes e representados e em uma inclusão política abstrata feita de exclusão social”; a democracia participativa “tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados por contratos sociais mais inclusivos e de democracia de mais alta intensidade”. Segundo o mencionado autor, um dos caminhos para a reinvenção da emancipação social seria “o delineamento de formas de complementaridade entre as duas formas de democracia que contribuam para o aprofundamento de ambas”.

As políticas educativas voltadas para o incremento de formas democráticas e participativas de gestão estão circunscritas por políticas participativas mais amplas que envolvem a democratização do estado e o envolvimento da sociedade civil. Várias análises estão disponíveis sobre experiências recentes desse tipo. Particularmente, no Brasil, algumas experiências participativas em nível municipal têm se destacado, tais como Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, Chapecó, Caxias do Sul e muitas outras (AVRITZER e NAVARRO, 2003). Boaventura de Souza Santos tem dedicado espaço importante de seu trabalho para a análise de experiências democráticas, dentre as quais a experiência de Porto Alegre, e tem contribuído para dar visibilidade internacional a

essas experiências¹, tanto do ponto de vista acadêmico quanto político (SANTOS, 1998; 2002).

No campo educativo, há também interesse significativo nos estudos de gestão democrática. O estudo de Ghanem (2004) faz um levantamento de pesquisas sobre participação e educação, analisando a participação na unidade escolar e as práticas de gestão democrática em programas de reforma educativa. São destacados estudos que investem, por um lado, em análises da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e dos mecanismos formais de participação na escola e, por outro, estudos que investigam as forma de gestão e de participação presentes em projetos de reformas educativas. Fica evidente o número de experiências baseadas na democratização da gestão educacional, como examinado em outro estudo do autor (GHANEM, 1996), no qual ele debate três casos de políticas de democratização – Porto Alegre, Recife e Minas Gerais. Estes casos inserem-se, com exceção de Minas Gerais, num conjunto de experiências que se apresentam com nomes diversos (Escola Plural, Escola Candango, Escola Cidadã), mas que poderíamos genericamente aqui denominar Escola Cidadã e que se caracterizam por assumir um compromisso social com a melhoria da qualidade do ensino, com a democratização da educação e da escola, com o incremento de amplos processos participativos e com a construção da cidadania orientada por uma perspectiva emancipatória (FREIRE, 2001; ROMÃO, 2000). A experiência da administração da educação municipal de Pelotas, no período de 2001 a 2004, inscreve-se nesse quadro político-educacional da Escola Cidadã².

Na busca por uma gestão democrática qualificada para as escolas da rede municipal de Pelotas, em 2004 a Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas celebraram convênio para realizar um curso de Pós-graduação em Gestão Educacional, com a finalidade de qualificar este nível de gestão da rede Municipal de Ensino e a oferta de educação no âmbito deste Sistema de Ensino. Dessa forma, a pesquisa tem como objeto a gestão no âmbito das escolas municipais, nas quais os alunos do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar desempenham alguma função na equipe diretiva ou exerceram funções técnicas na SME.

Nesta perspectiva, a idéia de democracia participativa, associada às problemáticas enfrentadas hoje, pela banalização da cidadania, desafia a pensar, no

¹ Outros trabalhos também demonstram esta visibilidade, por exemplo Abers (1988; 1996), Baiocchi (2001) e, do ponto de vista educacional, Gandin e Apple (2002).

² Outro exemplo de um estudo analisando políticas educativas municipais pode ser encontrado em Ganzeli (2003).

âmbito das escolas municipais, e, mais especificamente, na gestão democrática por elas assumida, as formas de democracia que vêm sendo construídas nas e por estas práticas. A partir das políticas implementadas nos últimos quatro anos e considerando as dimensões administrativa, pedagógica e financeira, o interesse da investigação que se constitui objeto deste estudo é aprofundar análises sobre os modelos e práticas de gestão em andamento nas escolas públicas municipais de Pelotas e sobre os mecanismos de participação que podem ser identificados.

A pesquisa visa caracterizar os diferentes formatos e práticas de gestão em andamento nas escolas públicas municipais de Pelotas, considerando as políticas implementadas nos últimos quatro anos, focalizando as dimensões administrativa, pedagógica e financeira. A investigação busca também acompanhar o desempenho de algumas Equipes Diretivas e Conselhos Escolares, a fim de avaliar seus processos de implementação nas escolas municipais de Pelotas, identificando os principais mecanismos de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, bem como as estruturas de poder presentes na escola.

Este trabalho tem como objetivo discutir a metodologia adotada na pesquisa *Gestão da Escola Pública: uma investigação em Escolas Municipais de Pelotas*. Para tanto, com o apoio principalmente na teorização de Ball (1994), Bernstein (1996, 1999) e Hall (1996) pretende-se abordar aspectos teóricos relacionados com a metodologia e a estratégia relativa aos contextos analíticos das políticas curriculares e de gestão da escola pública. Pretende-se contribuir com a análise de uma metodologia ainda não utilizada em estudos de gestão, nos contextos de sua experiência.

2. Contextos, Articulação e Recontextualização

Com base em Ball (1994³, p. 10-11), considera-se política “uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas as quais são realizadas e disputadas em níveis locais”. Nesta perspectiva, política “é texto e ação, palavras e fatos, tanto o que é praticado, quanto o que é pretendido”. O mencionado autor ressalta a incompletude das políticas, o fato de que elas estão relacionadas/delineadas pelo caos das práticas locais, reportando-se à contingência, à instabilidade, à sofisticação e à complexidade dessas práticas. Estas são criadas em meio a relações de dominação, resistência e caos/liberdade. A política, assim, não se circunscreve às questões de simples assimetria

³ Todas as citações relacionadas a este texto de Ball(1994), Slack (1996), Bernstein (1999), Grossberg (1992) são traduções nossas.

de poder, há uma parte importante relativa ao seu controle que não pode ser desconsiderada, pois pode ser corroída pelas ações dos sujeitos que são seu objeto. Ao considerar as políticas como “intervenções textuais na prática”, o autor nos desafia a atentar para os problemas e os temas das políticas, os quais devem ser resolvidos na prática. Os argumentos do autor são relevantes para propiciar análises complexas, que ultrapassem o confinamento de binarismos, tais como dominação/resistência. A propósito, de forma pertinente observa, “há muito mais da vida além da escola e da sala de aula, outras pressões, propostas, desejos” (op. cit., p.11).

Com base na teorização de Ball (1994, p. 26), a tarefa da análise das políticas sociais implica a avaliação do impacto distributivo das políticas e propostas existentes, bem como das racionalidades subjacentes a elas. Desta decorre o desafio de uma análise entrelaçada, mais complexa do que uma análise linear simples, buscando compreender as políticas, as lutas e as respostas no interior de determinados contextos, por meio dos vários recipientes das políticas. Nesta perspectiva, Ball (1994) tem como referência três contextos, o de influência, o da produção da política como texto e dos contextos da prática. Estes últimos apresentam vínculos, articulações com os demais, e, de acordo com o exposto anteriormente, não têm garantia de uma única direção de fluxo.

Tanto em termos práticos quanto teóricos, tal modelo requer uma atenção a diferenças entre seus efeitos, identificados por Ball (1994, p.25-26) como de primeira e de segunda ordem, em um contexto de resultados. Os efeitos primários referem-se a mudanças da prática, evidentes nos locais particulares e no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem dizem respeito aos impactos dessas mudanças sobre os padrões de acesso social, justiça e oportunidades. De acordo com o autor mais um contexto deve ser articulado à análise, o contexto da estratégia política, cujo foco abordaria a formulação de estratégias para a identificação de atividades sociais e políticas as quais mais efetivamente podem lidar com as desigualdades.

O conceito de articulação, desenvolvido por Stuart Hall (SLACK, 1996, p.16), ligado a uma idéia de diferenças entre uma e outra estrutura, e da não-necessária correspondência, incentiva uma prática de pensar unidade e diferença, diferença em uma unidade complexa, sem, no entanto, colocar-se refém da celebração da diferença, do privilegiamento da diferença como tal. Seus argumentos podem confluir com os de Ball (1994), contribuindo para a complexificação da análise.

Para o desenvolvimento dessa argumentação, preliminarmente parece necessário abordar o conceito de hegemonia, no sentido dado por Gramsci, como

[...] um processo por meio do qual uma classe hegemônica articula (ou coordena) os interesses dos grupos sociais de tal forma que esses grupos ativamente ‘concordam’ com seu *status* subordinado. O veículo para esta subordinação, seu ‘cimento’, por assim dizer, é ideologia, a qual é concebida como uma articulação de elementos díspares, isto é, senso comum [...]. Gramsci oferece um modo de compreender hegemonia como uma luta para construir (articular e re-articular) senso comum dentre um conjunto de interesses, crenças e práticas. O processo de hegemonia com *luta* ideológica é usado para chamar a atenção para as relações de dominação e subordinação que a articulação sempre requer (SLACK, 1996, p. 118).

Como pode-se observar acima, articulação e re-articulação são parte do processo hegemônico de construir senso comum (ou novo senso comum). A reestruturação educacional é parte crucial dessa construção e a articulação desempenha papel fundamental nesse processo. No centro desta análise está uma preocupação de como este “conjunto de interesses, crenças e práticas” funciona. A seguir uma definição mais precisa do conceito de articulação.

Epistemologicamente, articulação é um modo de pensar as estruturas do que nós conhecemos como um jogo de correspondências, não correspondências e contradições, como fragmentos na constituição do que nós entendemos como unidades. Politicamente, articulação é um modo de trazer ao primeiro plano a estrutura e o jogo de poder que acarreta em relações de dominação e subordinação. Estrategicamente, articulação garante um mecanismo para dar forma à intervenção em formações, conjunturas e contextos sociais particulares (Slack, p.112).

Articulação é, pois, um conceito importante que nos permite entender hegemonia não como uma forma unilateral de dominação, mas como uma relação entre níveis macro e micro, entre contextos global e local, e entre interesses hegemônicos e contra-hegemônicos. Isso fica claro na seguinte passagem de Slack (p.114, 1996),

Por meio da articulação e com a articulação, engajamo-nos no concreto para mudá-lo, isto é, para rearticulá-lo. [...] Articulação é [...] um processo de criar conexões, muito no sentido de que hegemonia não é dominação, mas o processo de criar e manter consenso ou de coordenar interesses.

Esta conceituação é substancial para uma perspectiva não reducionista. Articulação não como parte de um modelo estruturalista ou como soma de unidades ou elementos, mas como ferramenta conceitual poderosa para se entender as estruturas funcionando e desempenhando seus papéis. Articulação está relacionada com a compreensão das dinâmicas e movimentos dos embates sociais, com a compreensão de quais são os discursos e como penetram ou não nos diferentes formatos de senso-comum, e, finalmente, com a compreensão de quais grupos estão na arena e pelo que estão se degladiando. Nas palavras de Grossberg (1992, p.54),

articulação é a produção de identidade no topo das diferenças, de unidades dos fragmentos, de estruturas através das práticas. Articulação conecta esta prática com aquele efeito, este texto com aquele significado, este significado com aquela realidade, esta experiência com aquelas políticas. E essas conexões são elas mesmas articuladas em estruturas maiores, etc.

Aqui parece interessante trazer as análises de Bernstein sobre dispositivos pedagógicos, as quais podem ser úteis para sofisticar o entendimento dos processos de reestruturação educacional, buscando uma compreensão mais acurada sobre os modos pelos quais as políticas curriculares conservadoras e progressistas penetram e funcionam em diferentes contextos locais. Considerando essas políticas, os processos de articulação e re-articulação, os filtros (ou peneiras) educacionais através dos quais as políticas educacionais têm sido introduzidas nos vários contextos locais, pode ser significativo a utilização conjunta de todos esses conceitos para uma melhor compreensão desses mecanismos (dispositivos) operando em contextos.

A visão de Bernstein (1999, p. 269) sobre controle simbólico e dispositivo pedagógico pode ser sintetizada da seguinte forma:

Controle simbólico é materializado no que eu chamo dispositivo pedagógico. O dispositivo consiste em três regras às quais correspondem três arenas respectivas, contendo agentes com posições/práticas que buscam dominação. [...] Retornando às três regras compondo um dispositivo pedagógico: a regra distributiva tenta controlar o acesso à arena para a produção legítima do discurso, discursos pedagógicos são projetados desde posições das arenas recontextualizadoras, e regras de avaliação definem qualquer contexto de aquisição dado. Isso conduz a uma transição macro/micro que não é necessariamente ou mesmo raramente é uma tradução linear. As arenas como recursos podem ter diferentes graus de autonomia entre cada uma e em relação ao Estado. O dispositivo pedagógico, condição para a materialização do controle simbólico, é objeto de embates por dominação, o grupo que se apropria do dispositivo tem acesso ao dominador e distribuidor de consciência, identidade e desejo. A questão é dominador de quem, pelos interesses de quem ou para que consciência, desejo e identidade. Até aqui, então, nós temos controle simbólico mediado pelo dispositivo pedagógico, o qual é condição para a construção dos discursos pedagógicos.

De qualquer modo, discurso pedagógico como linguagem tem um vasto potencial de realizações.

A teorização bernsteiniana (BERNSTEIN, 1996, p.235), ao articular macro e micro níveis a partir de uma mesma conceituação, propicia o enfrentamento de questões relativas à tradução das relações entre esses níveis, bem como dos processos de produção, reprodução e mudança cultural, com a utilização de uma mesma linguagem.

Bernstein (1996, p. 268) identifica três contextos básicos e correlacionados nos sistemas educacionais, o primário de produção do discurso, o secundário de reprodução discursiva e o de recontextualização do discurso, focalizando os contextos do discurso,

da prática e da organização educacional.

Denomina contextualização primária o processo mediante o qual um determinado texto é desenvolvido e posicionado no contexto de produção do discurso. Este contexto é designado, nesta perspectiva, como campo intelectual do sistema educacional, constituído pelas posições, relações e práticas provenientes da produção do discurso. Refere-se, assim, o autor, ao processo de criação seletiva de idéias e ao desenvolvimento de discursos especializados, bem como às suas modificações ou mudanças (BERNSTEIN, 1996, p.268-269). Nesse âmbito, situa-se a política de gestão definida pela Secretaria Municipal de Educação aqui estudada.

O contexto secundário caracteriza-se pela reprodução seletiva do discurso educacional, que é transportado por um processo de recontextualização. Tal contexto é integrado pelos diferentes níveis de ensino, bem como por suas agências, posições e práticas. Nesse contexto identificam-se as escolas municipais, das quais a gestão é objeto de estudo nesta investigação. O conceito de articulação pode ser útil para uma compreensão das práticas sociais neste terreno, onde interesses diversos podem ser articulados e re-articulados.

O autor reporta-se a um terceiro contexto, que, por sua vez, estrutura campos recontextualizadores, cujas posições, agentes e práticas têm como função regular o movimento de textos entre os dois outros contextos anteriormente mencionados.

Nesse contexto estão situados sujeitos da pesquisa com atuação como supervisores da Secretaria Municipal de Educação, no período delimitado na investigação, membros das equipes diretivas das escolas municipais e docentes das escolas onde serão desenvolvidos estudos de caso, juntamente com outros integrantes da comunidade escolar.

3. Análise das políticas de gestão: desafios de uma construção metodológica

A metodologia que desenvolvemos nesta investigação baseia-se nas premissas da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e vem sendo desenvolvida mediante a utilização de diversas estratégias que incluem: i) análise documental; ii) elementos da pesquisa-ação (FREIRE, 1982; THIOLENT, 1988) com repercussões para as práticas de gestão dos profissionais e para as escolas com as quais trabalhamos no curso; iii) constituição de grupos de discussão; iv) estudos de caso (BECKER, 1994).

A referência que fazemos a elementos de pesquisa-ação está mais restrita às

atividades desenvolvidas junto ao curso de Pós-graduação, discussões realizadas nas escolas com seus profissionais, bem como as repercussões que pretendemos tenham efeito ao final deste trabalho de investigação. Contudo, não se pretende denominar a metodologia de investigação como pesquisa-ação.

As estratégias para a definição dos sujeitos e dos procedimentos metodológicos para a consecução do trabalho, previsto para ser executado em duas etapas principais, incluem: a) análise documental das políticas propostas; b) constituição de grupos focais de discussão (Gondim, 2002) – grupos homogêneos e heterogêneos; c) realização de estudos de caso em três escolas – baseados em entrevista e observações e análise documental (Becker, 1994).

Considerando que o grupo de sujeitos-docentes participantes do curso e da pesquisa era constituído por profissionais habituados a trabalhar em equipe (diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos), optamos por evitar, neste primeiro momento, a entrevista individual e aproveitar outras técnicas de entrevista que privilegiassem a coleta de informações por meio das interações grupais. Para alcançar tal finalidade construímos um modelo derivado das entrevistas grupais, com características de grupos focais⁴ e do Modelo Operário⁵.

Para não reduzir o processo de investigação a uma simples coleta de informações e para evitar que os grupos de discussão se reduzissem às finalidades que algumas áreas, principalmente a mercadológica e de propaganda, têm dado aos grupos focais, atribuindo aos sujeitos um caráter passivo de informante, simplesmente opinativo, sem repercussões para sua subjetividade e seu trabalho, optamos por incluir outros elementos a esses grupos de discussão, explorando seus aspectos de homogeneidade e heterogeneidade, trazendo elementos de geração do conhecimento para a ação, consagrados pelo modelo operário de investigação.

O Modelo Operário surgiu na década de 60, na Itália, em função da dificuldade de acesso ao local de trabalho para a realização de estudos efetivos que pudessem evidenciar as condições de trabalho da classe trabalhadora e, para isso, baseia-se no conhecimento detalhado do processo de trabalho (Laurell, 1984). O modelo é baseado em quatro conceitos básicos, a saber: a) valorização da experiência e subjetividade dos trabalhadores; b) não delegação da produção de conhecimento; c) levantamento das informações por grupos homogêneos de trabalhadores, em que a unidade de observação

⁴ Ver Gondim (2002).

⁵ Para maiores detalhes e possibilidades desta metodologia, ver Facchini, Weiderpass e Tomasi (1991); Lima et al. (2000).

não é o indivíduo, mas o coletivo; d) validação consensual das informações.

Nesta investigação optamos por construir um modelo próprio, aproveitando algumas das estratégias dessas abordagens, que fosse adequado às características do nosso estudo. Tomando em consideração os conceitos acima referidos, especialmente a organização dos grupos homogêneos, optamos por organizar grupos de discussão.

Estes grupos de discussão foram organizados a fim de explorar as potencialidades da homogeneidade e da heterogeneidade do grupo. Organizamos grupos homogêneos para captar um olhar posicionado e contextualizado dos sujeitos, todos envolvidos em atividades educativas de mesmo tipo, buscando identificar suas análises e perspectivas quanto às políticas de gestão municipal. Organizamos, também, grupos heterogêneos para captar um olhar confrontado e contestado sobre as políticas educativas e de gestão implementadas nas escolas, a fim de explorar diferentes processos de recontextualização ou, pelo menos, diferentes visões sobre os processos de recontextualização.

Para isso, o universo da pesquisa foi constituído por sujeitos-docentes que exercem ou exerceram funções de direção, vice-direção, coordenação pedagógica nas escolas ou supervisão na Secretaria Municipal de Educação. Num primeiro momento, foram criados grupos homogêneos (grupo de diretores/vice-diretores; grupo de coordenadores pedagógicos; grupo de supervisores da SME) e, num segundo momento, foram formados grupos heterogêneos, integrados pelos mesmos docentes que atuavam nessas diferentes funções. Estes grupos tiveram como finalidade debater temas e levantar problemas enfrentados no dia-a-dia da gestão escolar, bem como indicar temáticas para os roteiros de entrevista e observação, a serem utilizados nos estudos de caso.

Os grupos homogêneos, em número de três, foram constituídos, respectivamente, por supervisores da SME, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, a fim de buscar olhares diferentemente contextualizados. Os grupos heterogêneos, também em número de três, foram compostos de forma a garantir a representação dos três segmentos antes mencionados, mantendo-se a mesma quantidade de participantes por grupo.

Foi utilizada uma amostra intencional de acordo com os seguintes critérios: a inclusão de apenas um integrante por escola representada no Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional; foram priorizados os participantes que exercem o cargo de diretor/a, evitando-se a indicação de vice-diretores/as; buscou-se, na constituição dos

grupos, a participação equilibrada no que se refere a gênero; foram observados critérios relativos à dispersão geográfica e tamanho das escolas para ajustar o número de integrantes de cada grupo homogêneo, quando este ultrapassava o número de participantes previsto.⁶

Com base em Gondim (2002, p.302), foram considerados na análise: a) as respostas de cada um dos participantes, contextualizando-as no âmbito da instituição (Escola ou Secretaria Municipal, conforme o caso) e de sua participação na gestão; b) as interações, na perspectiva de ressaltar as experiências comuns e contrastar as diferenciadas; c) os comentários emergentes no grupo no que se referem às questões da pesquisa.

A segunda etapa do estudo envolve os estudos de caso. A partir das análises preliminares das sessões dos grupos de discussão, homogêneos e heterogêneos, conseguiu-se decidir por três estudos de caso. Inicialmente, a previsão era a realização de apenas dois. Contudo, foi ficando cada vez mais claro que havia pelo menos três tipos de experiências escolares predominantes, que nos revelavam processos de recontextualização diferenciados. Isso foi ficando evidente à medida que as políticas educativas foram construídas em diferentes contextos como discursos distintos, mostrando que o contexto da prática, ressignifica os discursos e os textos das políticas.⁷ Para tentar abarcar essa diversidade, optamos, então, por estudos de caso em três escolas⁸.

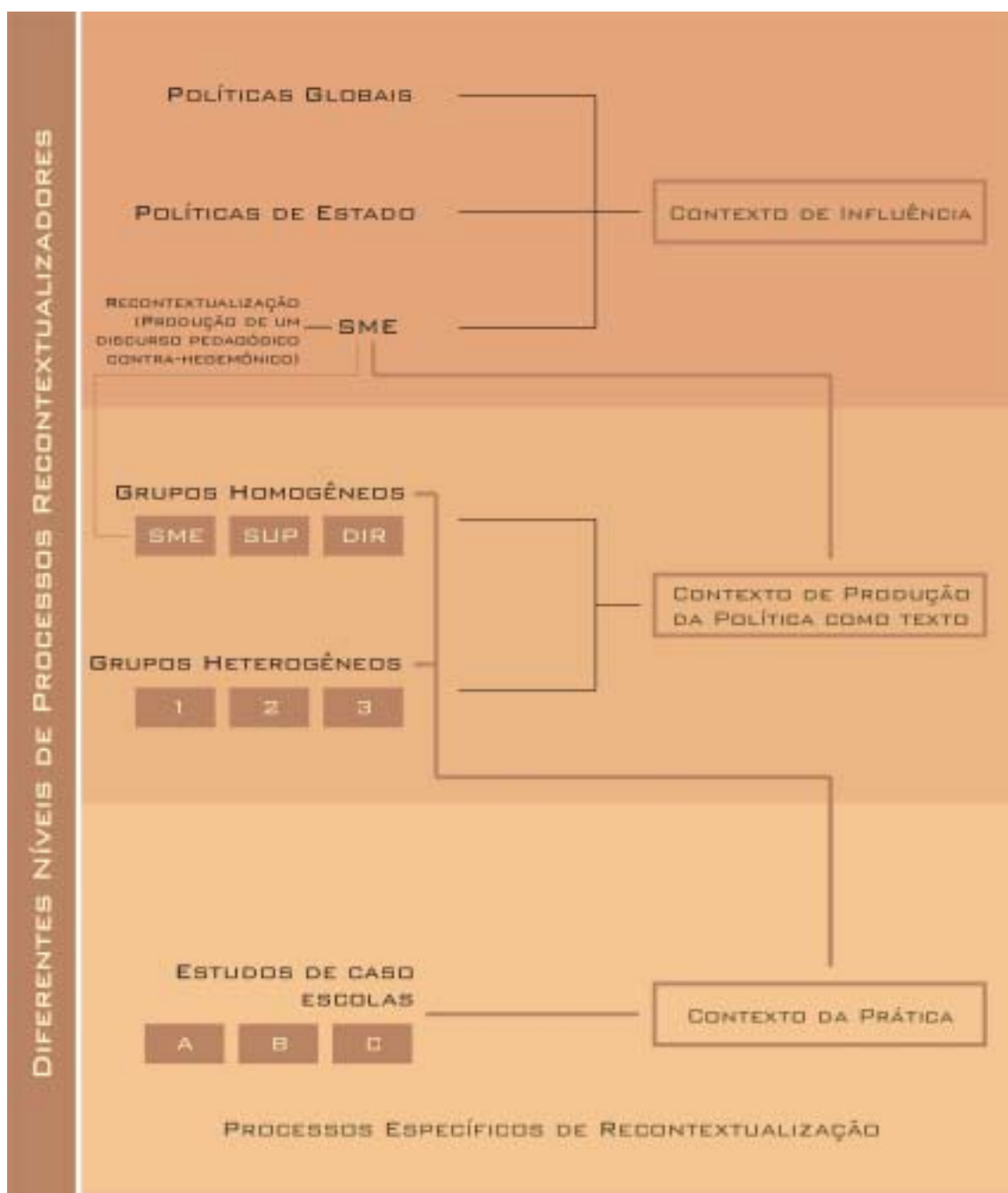
4. Processos recontextualizadores: operacionalizando conceitos

Em nosso estudo trabalhamos com três diferentes contextos analíticos não hierarquizados, o de influência, o da produção da política como texto e o da prática (ver Quadro 1), o que para Basil Bernstein corresponderia, respectivamente, aos contextos primário de produção do discurso, recontextualizador e de reprodução.

⁶ Foram organizadas quatro sessões de discussão, duas reuniões para cada um dos três Grupos Homogêneos – Grupo de Diretores de Escola (6 participantes), Grupo de Coordenadores Pedagógicos (6 participantes, um por escola) e Grupo de Supervisores da SME (6 participantes, de diferentes setores) – e duas reuniões dos três Grupos Heterogêneos (cada grupo com 6 participantes, sendo dois provenientes de cada Grupo Homogêneo). Nem sempre a presença foi plena, todavia nenhuma sessão contou com menos de 4 participantes.

⁷ Esta perspectiva pode ser encontrada nos estudos analisados em Sampaio (2002).

⁸ Neste momento já há a definição das escolas municipais onde serão realizados os estudos, mas muitos aspectos metodológicos e estratégias de ação, tais como temáticas, frequência e quantidade das reuniões, observações, etc., ainda precisam ser definidas em maior detalhe.



Quadro 1 – Níveis de Recontextualização

Utilizamos também o conceito de articulação para compreender esses diferentes contextos inter-relacionados e as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas. Consideramos que todos esses contextos nada mais são que diferentes níveis recontextualizadores, nos quais os processos de articulação e re-articulação estão sempre presentes.

Em nosso estudo, consideramos o contexto de influência, definido por Ball, muito próximo do que Bernstein chama de contexto primário. Identificamos neste

contexto as políticas globais de reestruturação educativa, as políticas de estado em seus diferentes níveis, bem como as políticas definidas pelo Sistema Municipal de Educação.

Neste contexto primário, estas políticas globais, hegemônicas, são recontextualizadas em nível local no âmbito da SME, no caso estudado, no sentido de re-articular o discurso pedagógico em uma perspectiva contra-hegemônica, na linha da escola cidadã anteriormente mencionada. A produção dessa política como texto passa por um processo de articulação e re-articulação, no sentido dado por Stuart Hall, dos interesses de diferentes grupos e atores sociais, frente às políticas educativas e curriculares. Buscamos evidenciar a relação dinâmica entre essas políticas globais e as locais (glocalização)⁹ para melhor entender como são produzidos, articulados, e recontextualizados os textos educacionais, no contexto de influência, em âmbito local, em nosso estudo, a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. O tipo de análise privilegiada na pesquisa para captar esse contexto primário foi a análise documental.

No contexto de produção da política como texto (BALL, 1994, p.10), ou no contexto recontextualizador de acordo com Bernstein (1996, p.269), procuramos captar essa política como texto em ação, procurando compreender como os elementos do contexto de influência são produzidos no contexto recontextualizador. Para isto, lançamos mão de duas estratégias. Inicialmente, a dos grupos homogêneos, que contavam com os supervisores da SME, os diretores e os coordenadores pedagógicos e, logo a seguir, a dos grupos heterogêneos, por intermédio dos quais buscamos captar um olhar confrontado e contestado das políticas educativas de gestão.

O contexto da prática, constituído principalmente pelas escolas, é estudado em dois momentos. No primeiro, por meio da participação dos integrantes dos grupos homogêneos e heterogêneos, que exerciam funções nas escolas como diretores ou como coordenadores pedagógicos. No segundo momento, por meio dos estudos de caso em três escolas. Estas escolas constituem-se em ambientes privilegiados dos contextos da prática, onde se desenvolvem processos específicos de recontextualização. Foram identificados três tipos predominantes que serão investigados *in loco* e que apresentam as seguintes características:

Escola A – apresenta um discurso pedagógico próximo do discurso pedagógico da

⁹ Como indicado por Ball (2001; 2004), o termo refere-se à “simultaneidade e interpenetração daquilo que convencionalmente se chama o global e o local”, de acordo com Robertson (1995).

SME, que buscou se produzir em uma perspectiva contra-hegemônica; caracteriza-se por práticas de gestão democrática; busca a construção de um projeto político-pedagógico, que articule coerentemente teoria e prática; e apresenta indicadores de sucesso escolar.

Escola B – apresenta um discurso pedagógico mais tradicional, formalmente próximo do discurso da SME, característico de muitas escolas, sem necessariamente construir um discurso de oposição às políticas educacionais em andamento; caracteriza-se por práticas de gestão tradicional, em que predomina a lógica da eficiência e da organização; as iniciativas de gestão democrática são mais tímidas e formais (baseadas na delegação); o projeto político-pedagógico tende a ser resultado de exigências formais, não operando na prática; há indicadores de um desempenho escolar próximo aos padrões da rede municipal de ensino;

Escola C – apresenta um discurso pedagógico aparentemente indefinido; caracteriza-se por práticas de gestão tradicional, em alguns aspectos autoritária, muito desorganizada e pouco eficiente; o projeto político-pedagógico é bastante desarticulado; escola enfrenta situação significativa de fracasso escolar e de violência.

5. Considerações finais

Nossa tentativa é de articular uma metodologia que possibilite captar os processos de construção das políticas nos diferentes contextos – de influência, de produção de política como texto e da prática. É uma tentativa de se afastar de modelos de análise tradicionais que consideram as políticas simplesmente a partir das leis, dos textos oficiais e das ações de governo, atribuindo hierarquias e determinações a processos que são dinâmicos. Procuramos organizar estes procedimentos metodológicos de forma a captar relações entre micro e macro, local e global, entre os diferentes níveis das políticas em ação, nos diferentes contextos e práticas, a fim de melhor entender as negociações dos atores sociais presentes nas escolas.

Para isso, buscou-se construir uma associação de conceitos que permitisse uma compreensão dinâmica, capaz de capturar os movimentos das políticas educativas, curriculares e de gestão nos seus próprios contextos de realização. Nessa direção, as ações e os procedimentos da pesquisa buscaram incluir ao máximo os sujeitos envolvidos nos processos, em diferentes níveis recontextualizadores.

Por fim, entendemos que esses diferentes níveis de processos recontextualizadores (Bernstein), sem limites definidos, são inter-relacionados, complementares e sem fluxo de determinação, juntamente com articulação, re-articulação (Hall) e a compreensão de contextos (Ball), associados com procedimentos investigativos coletivos e desenvolvidos nos contextos da prática podem ser úteis para um entendimento mais claro dos processos políticos, pedagógicos e administrativos que produzem nosso cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABERS, R. F. Clientelism to Cooperation: Local Government, Participatory Policy and Civic Organizing, **Politics & Society**, Vol.26, n.4, p.511-537, 1998.

_____. From ideas to Practice: The Partido dos Trabalhadores and Participatory Governance. **Latin American Perspectives**, Volume 23, Issue 4, the “Urban Question” in Latin America, p.35-53, 1996.

AVRITZER, L.; NAVARRO, Z. **A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAIOCCHI, G. Participation, activism and politics: The Porto Alegre Experiment and Deliberative Democratic Theory, **Politics & Society**, Vol. 29, n. 1, p. 43-72, 2001.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez. 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

_____. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.89, p.1105-1126, Set./Dez. 2004.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Lanham: Rowman e Littlefield, 1996.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996a.

BERNSTEIN, B. and SOLOMON, J. ‘Pedagogy, Identity and the construction of a theory of symbolic control’: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**, vol.20, n.2, p.265-279, 1999.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

FACCHINI, L. A.; WEIDERPASS, E. & TOMASI, E. Modelo Operário e percepção de riscos ocupacionais e ambientais: o uso exemplar de estudo descritivo. **Revista de Saúde Pública**, 25, 1991, p. 394-400.

FREIRE, P. **Extensão e comunicação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, L. A.; APPLE, M. W. Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the Citizen School. **Education Policy**, Vol. 17, nº.2, 2002, p. 259-279.

GHANEM, E. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização, **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p.31-63, Set/Out/Nov/Dez, 1996.

_____. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, vol.30, n.1, p.161-188, Abr. 2004.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação. **Estudos de Psicologia**, UFRN-Natal, v. 7, n. 2, p.299-319, 2002.

GROSSBERG, L. **We Gotta Get Out Of This Place**: popular conservatism and postmodern Culture, New York and London: Routledge, 1992.

GROSSBERG, L. On Postmodernism and Articulation: an interview with Stuart Hall. In: MORLEY, D.; CHEN, K. **Stuart Hall**: Critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, p. 112-127, 1996.

LAURELL, A. C. Ciencia y experiencia obrera, **Cuadernos Políticos**. México, n.41, p. 63-83, Jul./Dez., 1984.

LIMA, A. B. et al. Contribuições da Psicologia Social para o estudo das Lesões por Esforços Repetitivos (LER): construindo uma agenda para a superação dos efeitos da organização do trabalho na saúde do trabalhador. **Revista Psicologia Social Institucional**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 149-175, Dez. 2000.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.50-64, Jul./Dez. 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org

PELOTAS. **Secretaria Municipal de Educação**. Projetos Desenvolvidos, 2003.

ROMÃO, J. E.. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-space and Homogeneity- Heterogeneity. In: M. FEATHERSONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.), **Global Modernities**. London: Sage, 1995.

SAMPAIO, M. das M. F. (Org.) **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANTOS, B. de S.. Participatory Budgeting in Porto Alegre: toward a Redistributive Democracy. **Politics & Society**, Vol. 26, n.4, p.461-510, 1998.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SLACK, J. D.. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, D.; CHEN, K. **Stuart Hall**: Critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, p. 112-127, 1996.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.