
PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA COLETIVA

Pedro Ganzeli – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

RESUMO

Este artigo sintetiza os resultados de pesquisa desenvolvida em uma Secretaria Municipal de Educação de um município de porte médio do estado de São Paulo, no período compreendido entre janeiro de 2002 a setembro de 2004, tendo como objetivo geral implementar ações que potencializassem a capacidade dos agentes educacionais nos processos de formulação, acompanhamento e avaliação de políticas educacionais com autonomia e qualidade. Analisamos, num primeiro momento, a construção de estruturas participativas no âmbito da administração pública municipal e, num segundo momento, os caminhos trilhados pela política de capacitação implementada na rede municipal de ensino, tendo como foco o processo de ampliação das autonomias individuais e coletivas geradas pela pesquisa nos educadores que trabalhavam nos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação.

PALAVRAS CHAVES

Planejamento participativo; gestão da secretaria municipal de educação; autonomia escolar; formação em serviço; política municipal de educação

MANAGEMENT OF MUNICIPAL EDUCATION NETWORK: THE PROCESS OF BUILDING AUTONOMY**ABSTRACT**

This article summarizes the results of research carried on by the Municipal Secretary of Education of a midsize city in the state of Sao Paulo in the period of January 2002 to September 2004, with the general objective of implementing actions that reinforce the ability of agents in the educational processes of design, monitoring and evaluation of educational policies with autonomy and quality. I reviewed at first the construction of participatory structures within the municipal government and, in second time, the paths of the policy of training implemented in the network of municipal education, with the focus on the process of expansion of individual and collective autonomy generated in the search for educators who worked in central bodies of the Municipal Secretary of Education.

KEY WORDS

Participatory planning; management of the municipal secretary of education; school autonomy, in-service training; municipal educational policy

1. INTRODUÇÃO

Analisar o processo de gestão presente em uma Secretaria Municipal de Educação exige um trabalho de reflexão sobre a complexidade de sua realidade, pois esta é influenciada por fatores de diferentes ordens. As dimensões política, pedagógica e administrativa se confundem e se integram numa dinâmica que constantemente escapa dos agentes educacionais que vivenciam o seu dia-a-dia.

O objetivo da pesquisa “Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal em Indaiatuba/ SP” foi o de implementar ações que possibilitassem, através de um processo participativo e organicamente estruturado, a construção da Proposta Pedagógica para a rede municipal de ensino, bem como os Planos das Unidades Escolares, de forma a garantir a produção, pelos próprios agentes educacionais, de orientações coletivas, as quais são indispensáveis para a consolidação de um ensino municipal de qualidade e com autonomia.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade paulista de porte médio, no período compreendido entre janeiro de 2002 a setembro de 2004, dentro do Programa Especial de Política Pública da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

O Programa Especial de Política Pública tinha, entre outros, como objetivo a produção de diagnósticos que identificassem obstáculos e dificuldades enfrentadas na área da ação social do poder público, estadual ou municipal, de modo a permitir a formulação de políticas que respondessem a necessidades sociais existentes no Estado de São Paulo. A execução do projeto deveria propiciar a formação e capacitação sistemática de quadros administrativos, do ponto de vista de sua eficiência no tratamento dos problemas sociais a serem enfrentados pela administração pública. Para a implementação da Pesquisa, estavam previstas três fases: FASE I – Com duração de 6 meses, utilizada para a complementação da equipe de pesquisadores, consolidação da parceria, localização de fontes de pesquisa disponíveis e início dos estudos que demonstrassem a plena viabilidade da proposta. A continuidade do projeto para a próxima fase estava condicionada à aprovação do relatório de atividades pela FAPESP; FASE II – Execução da pesquisa propriamente dita, com duração de 24 meses, subdivididos em duas etapas de um ano, com apresentação de relatório parcial e final; FASE III – Compreendido como o momento de implementação das

propostas resultantes das ações bem sucedidas na fase anterior. Esta fase não contava com o financiamento FAPESP¹.

Tendo como referência metodológica a pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986; EZPELETA e ROCKWELL, 1986; FAZENDA, 1991; BARBIE, 2002), o trabalho contou com a participação dos agentes educacionais que trabalhavam nos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba (SEME) desde a elaboração do projeto de pesquisa

A partir do diálogo entre os sujeitos da pesquisa (pesquisadores externos e agentes educacionais da SEME) sobre as necessidades organizacionais da rede municipal de ensino, surgiu a proposta de estruturação da pesquisa em sete subprojetos, que dialogaram entre si, a saber:

- Subprojeto 1 – Formação da **Câmara de Educação** na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação;
- Subprojeto 2 – **Capacitação** do corpo docente e de funcionários da rede municipal de ensino;
- Subprojeto 3 – Implementação de **Sistemas Informatizados** na Secretaria Municipal de Educação;
- Subprojeto 4 – Sistematização de dados sobre a **História da Educação** em Indaiatuba.
- Subprojeto 5 – Análise e atualização da **Legislação Municipal** na área da educação;
- Subprojeto 6 – Produção de **Registros em Vídeos** do cotidiano escolar;
- Subprojeto 7 – Potencialização do **Conselho de Escola** nas unidades escolares.

Os subprojetos foram realizados de forma a viabilizar a interação entre si, favorecendo a potencialização dos resultados e evitando ações sobrepostas.

Estes subprojetos buscaram atender a três áreas da gestão escolar:

a) **sistematização de dados** (históricos, estatísticos, outros) que subsidiassem o processo de redimensionamento e gestão da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba (SEME) e dos Planos Escolares;

b) **formação em serviço** dos professores, funcionários e especialistas, garantindo a implementação de ações inovadoras na SEME.

¹ www.fapesp.br (Acesso em 02 de novembro de 2000)

c) **Produção de materiais** (informativos, didáticos, outros) que auxiliassem o processo de gestão da SEME.

A integração entre os subprojetos foi proporcionada por meio de reuniões gerais a cada 15 dias, quando os subprojetos apresentavam ações realizadas e desafios a serem enfrentados no seu âmbito de trabalho. Os debates realizados nessas reuniões gerais favoreceram a busca de soluções coletivas. Também foram realizadas reuniões específicas entre a coordenação geral da pesquisa com os subprojetos. Garantiu-se por meio desta sistemática participativa o diálogo entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem com a socialização das ações realizadas, sua avaliação e a proposição de ações futuras.

Cada subprojeto formou um grupo de pesquisa constituído por pesquisadores externos e agentes educacionais da rede municipal de ensino, em especial aqueles pertencentes ao quadro de dirigentes (Diretor de Departamento, Supervisores de Ensino e Orientadores Educacionais). Entendemos que essa forma de composição das equipes possibilitou a produção e transferência de conhecimento entre os participantes do processo de pesquisa. Essa forma de organização do trabalho corresponde ao que Barrier (2002, p. 103) considera como pesquisador-coletivo. Segundo este autor, “o pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa”.

A implementação de uma política educacional inovadora deve dar conta de duas dimensões que integram a administração pública: a **dimensão política**, que compreende os fatores que influenciam no processo de tomada de decisão, e a **dimensão técnica-administrativa**, que se refere às características do aparelho do estado no qual deverão ser realizadas as ações propostas para a mudança democrática.

Este projeto orientou-se por quatro princípios básicos, a saber:

- *princípio da historicidade* das experiências realizadas pelos agentes educacionais da rede municipal de ensino. Esse princípio permite que as ações propostas tenham como ponto de partida o saber já acumulado por todos aqueles que trabalham com o ensino municipal. Dessa forma, buscou-se reconhecer certas identidades entre a memória, ou seja, o já realizado, e as novas ações propostas pelo projeto;

- *princípio da participação* de todos os envolvidos com a rede municipal de ensino. A participação foi entendida como a capacidade do sujeito interferir nos processos decisórios da política educacional. Nesse sentido, a participação é considerada como um processo de aprendizagem que, como qualquer outro processo de aprendizagem, requer espaço e tempo para que ocorra;
- *princípio da realidade local*, a partir do qual, foram levadas em conta as condições presentes no espaço social, político, econômico e pedagógico no qual a pesquisa foi implementada. Este princípio orientou nosso olhar sobre os limites e as possibilidades presentes na realidade local. Garantiu-se proposição de ações impregnadas de realidade local, o que é relevante para todos os agentes educacionais envolvidos na gestão da rede de ensino do município;
- *princípio teleológico*, que buscou a produção de uma visão de futuro entre os sujeitos envolvidos com a pesquisa, em especial os agentes educacionais, possibilitando ações comprometidas com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Um aspecto importante a ser destacado quando assumimos a pesquisa-ação em um projeto que teve a promoção da ação autônoma dos agentes educativos como um de seus objetivos, relaciona-se à compreensão que possuímos sobre o conceito de autonomia. Os pesquisadores externos assumiram uma posição de observadores da política implementada. Não observação passiva, mas ativa, pois as propostas e críticas formuladas pelos pesquisadores externos favoreceram a reflexão dos agentes educacionais e, por conseguinte, maior clareza sobre a estrutura e funcionamento da rede municipal de ensino. Podemos afirmar que certas decisões tomadas pelos agentes educacionais da Secretaria Municipal de Educação foram fortemente influenciadas pela participação dos pesquisadores externos, outras nem tanto. De outra forma não seria autonomia. Mais do que propor ações, buscamos garantir a prática da reflexão, que, a nosso ver, garante a proposição de ações pelos próprios agentes educacionais mais consistentes e realistas, na perspectiva da construção das autonomias individual e coletiva.

Barroso (1996, p. 20) defende que a autonomia deve ser entendida para além da perspectiva jurídico-administrativa, avançando até para uma perspectiva sócio-organizacional, “em que a autonomia é vista como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios”. Vista dessa forma a autonomia, segundo o autor consiste “em um jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização

estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função de objetivos próprios, coletivamente assumidos” (BARROSO, 1996, p.20).

Autonomia é, então, um conceito relacional, pois cada sujeito possui maior ou menor autonomia em relação a determinados fatores sociais, históricos e econômicos que o cerca.

Nosso objetivo nesse texto foi o de analisar o processo vivenciado pelos agentes educacionais que trabalhavam em órgãos centrais da rede municipal de ensino, na construção de suas autonomias, individuais e coletiva.

Inicialmente apresentaremos as características sócio-econômicas do município de Indaiatuba/SP, reconhecendo a importância destas enquanto determinantes na construção da autonomia da educação escolar.

Em seguida, discutiremos a influência do processo de construção de estrutura participativa “Câmara de Educação” na administração municipal, evidenciando o processo de aprendizagem organizacional dos agentes educacionais envolvidos e sua influência na proposição de ações para a educação no município.

Analisaremos, numa terceira parte deste texto, o processo vivenciado pelos agentes educacionais responsáveis pela política de capacitação do corpo docente e de funcionários, suas estratégias e as aprendizagens geradas pela pesquisa nesses sujeitos.

2. CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E ESCOLAR DO MUNICÍPIO

A formação de sistemas municipais no Estado de São Paulo ganhou um novo impulso com a aprovação da Emenda 14/96 e da Lei nº 9.424/96 que a regulamentou. Somou-se a esse processo descentralizador, a aprovação da Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

A Lei nº 9.394/96 prevê, em seu Artigo 8º que: *“a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”*, com liberdade de organização, nos limites da lei. Garantiu-se, assim, aos municípios maior autonomia para gerirem os seus sistemas de ensino. A LDB permite ao município escolher entre três formas de organização do seu sistema de ensino, a saber: a) integrar-se ao sistema estadual de ensino; b)

compor, com o sistema estadual, um sistema único de educação básica; c) possuir um sistema próprio, tendência esta mais presente na LDB.

Os sistemas municipais de ensino foram definidos através do Artigo 18, devendo compreender:

I – as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Segundo o Artigo 11 da LDB, os Municípios incumbir-se-ão de:

I- organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação distributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A gestão democrática dos sistemas de ensino municipais está prevista no Artigo 14 e deve ser orientada pelos seguintes princípios: *“I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”*

Um vigoroso indutor da criação ou mesmo ampliação de redes e sistemas municipais de ensino foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que entrou em vigor no dia 1 de janeiro de 1998, transformando de forma significativa a estrutura e o funcionamento da educação municipal (GIUBILEI, 2001; OLIVEIRA, 1999; CALLEGARI e CALLEGARI, 1997; DAVIES, 1999).

No município de Indaiatuba, a criação do Sistema Municipal de Ensino ocorreu com a aprovação da Lei Municipal nº 3.507 de 8 de janeiro de 1998. Esta lei carrega muita semelhança

com os dispositivos presentes na LDB sobre os Sistemas Municipais de Educação, em especial, aqueles que tratam de sua composição.

A Lei Municipal nº 3.507/98, em seu Artigo 3º, definiu a necessidade da elaboração do Plano Municipal de Ensino, com duração plurianual, com o objetivo de garantir a “*articulação e desenvolvimento do ensino em seus níveis de integração das ações do Poder Público Municipal, após aprovação do Conselho Municipal de Educação*” (Inciso XIII).

O município de Indaiatuba está localizado na Região Metropolitana de Campinas, considerada uma das regiões mais desenvolvidas economicamente do país. Indaiatuba no ano de 2001, contava com um parque industrial com 618 indústrias; seu comércio era composto por 1.168 estabelecimentos, somando ainda 789 empresas de prestação de serviços².

Toda essa dinâmica econômica atraiu um grande contingente de pessoas para o município. A taxa de crescimento anual da população entre 1991 a 2000 foi da ordem de 4,34% a.a., havendo nos anos seguintes uma redução; porém continuou alta, alcançando o índice de 3,27% a.a.. Sua população em 2004 estava estimada em 166.683 habitantes³. O crescimento populacional fomentou novas demandas para a administração pública municipal na área educacional.

Até o ano de 1997 o atendimento público na educação básica do município era composto por 20.654 alunos na rede estadual de educação (ensino fundamental e ensino médio) e 2.225 alunos matriculados na rede municipal de ensino (educação infantil).

Impulsionada pela pressão por mais escolas, bem como pelas últimas alterações promovidas pela criação do FUNDEF, a administração municipal viu a necessidade de expandir sua rede de ensino para além da educação infantil, inaugurando quatro novas escolas de ensino fundamental em 1998, ampliando para 4.693 alunos matriculados em sua rede de ensino⁴.

O censo escolar de 2003 registrou um contingente de 25.132 alunos matriculados na rede estadual de ensino (ensino fundamental e ensino médio) e de 14.336 alunos matriculados na rede municipal de ensino (educação infantil, ensino fundamental).

² Fonte: <http://www.seade.gov.br> (acesso em 28 de julho de 2004).

³ Fonte: <http://www.seade.gov.br> (acesso em 28 de julho de 2004).

⁴ Fonte: <http://www.inep.gov.br> (acesso em 28 de julho de 2004).

Tomando como base o ano de 1997, um ano antes da municipalização do ensino, constatamos um crescimento de 544, 3% no número de alunos matriculados na rede municipal de ensino, em relação ao ano de 2003.

Para atender a essas mudanças foram realizadas alterações no organograma da SEME, por meio da Lei Municipal nº 3.490/97. Até então a Secretaria Municipal de Educação possuía apenas dois departamentos em sua estrutura organizacional, a saber: o Departamento de Educação e o Departamento de Alimentação Escolar; com a lei, foram criados o Departamento de Educação Infantil, Departamento de Ensino Fundamental e o Departamento de Planejamento e Administração, permanecendo o Departamento de Alimentação Escolar, e sendo extinto o Departamento de Educação.

Buscando atender às novas necessidades administrativas e pedagógicas, foi criado em 1999 o Grupo de Apoio Pedagógico – GAP, com o objetivo de dinamizar a gestão pedagógica da rede municipal de ensino⁵.

A ampliação do número de escolas da rede municipal de ensino levou a equipe dirigente da SEME a se preocupar com o possível distanciamento entre os órgãos centrais e as unidades escolares. Nesse sentido, no ano de 2000, foram reestruturadas as reuniões entre os Coordenadores de Unidade Escolar (CUE), os Diretores de Unidade Escolar (DUE)⁶ e os respectivos departamentos. Nestas reuniões, além dos procedimentos administrativos de praxe como informes e orientações sobre legislação e distribuição de materiais pedagógicos para as escolas, também passaram a ser discutidas questões relativas às ações pedagógicas implementadas na rede municipal de ensino, ou seja, nestas reuniões, incorporou-se a idéia da realização de consultas sobre o processo de implementação da política educacional para a rede municipal de ensino.

Nessa mesma direção participativa, no âmbito das unidades escolares, foram criados os Conselhos de Escola, (Lei Municipal nº 3507/98, Art. 12) que tinham, entre outros, o objetivo de deliberar sobre as diretrizes e metas da escola, bem como sobre as alternativas de solução para os problemas administrativos e pedagógicos.

⁵ Resolução nº 05/99 criou o Grupo de Apoio Pedagógico, formado pelos diretores dos quatro departamentos, Assessoria da SEME, Psicólogo Escolar, Fonoaudióloga, Professor Capacitador e Supervisor Escolar. Possuía, entre outros, o objetivo de desenvolver programas que contribuíssem para a gestão educacional da Secretaria.

⁶ Os Coordenadores de Unidades Escolares (CUE) eram os responsáveis pela direção das Creches e Pré-Escolas, enquanto que os Diretores de Unidades Escolares (DUE) eram os responsáveis pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Novas funções, novas construções, novos alunos, novos professores, novos funcionários, nova legislação, todas essas alterações, enfim, provocaram a necessidade de se repensar toda a estrutura organizacional, financeira e pedagógica da rede municipal de ensino, de forma a evitar a sua fragmentação, tão comum e prejudicial ao desenvolvimento da educação pública brasileira.

Neste contexto de mudança surgiu a idéia da elaboração de uma pesquisa que integrasse pesquisadores da universidade com os agentes diretamente envolvidos no cotidiano da gestão escolar municipal de forma a garantir uma compreensão mais fundamentada sobre as mudanças vivenciadas pela rede municipal de ensino.

3. ESTRUTURAS PARTICIPATIVAS: EMBATES DE SUA CONSTRUÇÃO

Partindo das experiências já em andamento com as reuniões de departamentos, foi proposto pelo grupo de pesquisadores a criação de duas Câmaras de Educação na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. Considerando que nas reuniões de departamentos reuniam-se periodicamente os dirigentes municipais e os diretores e coordenadores das unidades escolares para a organização de ações a serem implementadas na rede municipal de ensino, propusemos, com base nessa estrutura administrativa, a criação da Câmara de Educação Infantil e a da Câmara de Ensino Fundamental.

Nestas Câmaras de Educação estariam representados os diretores de cada departamento, a equipe de assessores e supervisores, os coordenadores e diretores das unidades escolares, além de um representante do Conselho de Escola de cada unidade escolar.

Nas Câmaras de Educação deveriam ser apresentadas e debatidas propostas de ação pedagógicas e administrativas que atendessem às necessidades comuns de toda a rede municipal de ensino e, ao mesmo tempo, às necessidades específicas de cada unidade escolar.

As Câmaras de Educação, enquanto canal de participação efetiva dos agentes educacionais envolvidos com a rede municipal de educação, possibilitariam um espaço de construção da autonomia da gestão escolar municipal, na medida em que viessem a possibilitar a estruturação de ações coletivamente assumidas.

A presença dos representantes dos Conselhos de Escola objetivava a troca de informações entre os órgãos centrais e as unidades de ensino, privilegiando, assim, a transparência das ações

propostas e executadas pela rede municipal de ensino, proporcionando um debate no seio dos Conselhos de Escola, sobre as orientações tomadas pelas Câmaras de Educação.

No momento em que propúnhamos esse projeto, tínhamos clareza das dificuldades de implementar uma política educacional que viabilizasse a construção da autonomia em um país no qual a educação escolar foi organizada historicamente sobre bases centralizadoras, o que necessitaria um grande esforço para mudar a cultura escolar, de forma a permitir a “libertação” das autonomias individuais e ao mesmo tempo, dar-lhes um sentido “coletivo” (Barroso, 1996), sentido este orientado pelas regras democráticas asseguradas pela Constituição Nacional.

Vislumbrávamos a possibilidade das Câmaras de Educação, com o tempo e sua real estruturação, de que elas viessem a se tornar um locus privilegiado de proposição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais no âmbito da rede municipal de ensino, intenções essas que, como veremos a seguir, estavam além das condições históricas e das limitações presentes na realidade da rede municipal de ensino de Indaiatuba.

A implementação das Câmaras de Educação deveria ocorrer através de três momentos: o primeiro - escolha de representantes eleitos pelos Conselhos de Escola nas unidades de ensino; o segundo - realização de curso de 12 horas para os membros desses colegiados; o terceiro - início das reuniões das Câmaras de Educação.

Problemas de diferentes ordens surgiram no processo de criação das Câmaras de Educação. Apresentaremos aqueles que se mostraram mais significativos na ampliação da capacidade de gestão dos agentes educacionais.

A primeira atividade realizada junto à rede de ensino foi o levantamento da situação dos Conselhos de Escola, através do relato das diretoras e coordenadoras das escolas, nas reuniões de departamento. Foi constatada, num grupo representativo de escolas, especialmente na educação infantil, a não realização de escolha dos membros do Conselho de Escola, fato que levou a SEME, de forma mais incisiva, a garantir a regularização do funcionamento dessas estruturas participativas, pois já estávamos no mês de maio.

Outro problema verificado entre os Conselhos de Escola relacionou-se à necessidade de atualização das normas que disciplinavam a escolha dos representantes, sendo assim agilizada a produção de alterações legais necessárias.

Por outro lado, ficou clara a preocupação da secretária municipal de educação sobre os possíveis desdobramentos político-pedagógicos que poderiam ocorrer com a criação de Câmaras de Educação.

Um primeiro foco de preocupação referiu-se à presença de duas Câmaras de Educação e a possível separação entre essas duas etapas da educação básica. Buscando evitar a fragmentação, foi proposta a criação de uma única Câmara de Educação.

A proposta de implementar apenas uma Câmara de Educação levantou o problema da quantidade de membros, que deveria ser de aproximadamente 90 pessoas entre: representantes dos quatro departamentos da SEME, representantes do GAP, diretores e coordenadores das escolas municipais e representantes eleitos pelos Conselhos de Escola. Conforme podemos perceber, a dinâmica ‘assembleísta’ que deveria constituir a Câmara de Educação exigiria um grande esforço organizacional por parte de seus coordenadores, de forma a garantir um trabalho produtivo de suas reuniões.

Um dos obstáculos presentes no processo de implementação da Câmara de Educação relacionou-se à falta de experiência entre os dirigentes da educação municipal com este modelo de estrutura participativa, o que gerou muitas dúvidas em relação a sua estrutura e funcionamento.

Para os dirigentes educacionais não haveria problema em relação à implementação da Câmara de Educação no que se referia ao seu caráter administrativo, porém, ficou evidente, por parte de alguns desses, certo desconforto quanto a possíveis usos políticos partidários que poderiam ocorrer na Câmara de Educação. Na visão desses agentes educacionais o “mau uso” da participação poderia gerar prejuízos na organização escolar municipal, comprometendo a política educacional até então implementada no município. Em contraposição, era indicada a possibilidade de uma participação “amadurecida”, que respeitasse o já construído pela SEME.

Para nós pesquisadores externos, essa polêmica foi tratada dentro das condições presentes na realidade educacional do município, pois seus interlocutores, impregnados de realismo político-pedagógico, transcendiam o campo educacional e evocaram o campo político para justificarem suas preocupações⁷.

Outra fonte de preocupação relacionou-se à questão das atribuições que a Câmara de Educação deveria possuir, pois era necessário garantir o máximo de clareza em relação aos limites

⁷ Estamos trabalhando com o conceito de *campo* conforme: Bourdieu, P. **Coisas Ditas** São Paulo, Brasiliense, 1990.

desta estrutura participativa para que não ocorresse confusão entre ela e outras estruturas participativas já existentes, como o Conselho Municipal de Educação, garantindo, assim, seu desempenho eficiente no processo de gestão da rede municipal de ensino.

A capacitação dos Diretores e Coordenadores também se tornou um foco de preocupação relacionada à implementação da Câmara de Educação, pois era de fundamental importância a capacidade administrativa deste agente educacional para que ocorresse um diálogo produtivo entre Câmara e Unidade Escolar. Assim buscou-se garantir a qualificação desses agentes.

Conforme podemos observar, fatores de diferentes ordens acabaram influenciando na dinâmica de implementação da Câmara de Educação, desaconselhando o seu funcionamento antes que esses fatores fossem devidamente compreendidos e trabalhados pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Foi constante a preocupação dos agentes educacionais de implementar uma estrutura participativa que de fato se fizesse necessária à estrutura organizacional e não uma “Câmara de papel”, presente na legislação mas sem capacidade político-administrativa que favorecesse o seu funcionamento de fato.

Em 2003 a SEME deu início à elaboração do Plano Municipal de Educação, induzida pelas determinações dos Órgãos Federais e Estadual, bem como pela necessidade gerada pela complexidade presente na educação municipal. Esta tarefa, ao mesmo tempo em que asseverou de trabalhos a maioria dos pesquisadores, trouxe grandes contribuições aos intentos da presente pesquisa.

Nesse momento pudemos observar a influência da pesquisa entre os agentes educacionais que trabalhavam nos órgãos centrais da SEME. De fato, à medida que o processo de investigação caminhou, ficou evidente o *ganho de consciência* dos educadores e funcionários nele envolvidos. Este ganho se manifestou em questões de natureza metodológica, na capacidade de análise e de síntese, numa visão mais abrangente da Rede e dos Sistemas Municipal, Estadual e Nacional de Educação. Este *ganho de consciência* potencializou a autonomia individual e coletiva, gratificando a experiência da pesquisa. Esse *ganho de consciência* pode ser verificado na forma como foi conduzido o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação que muito se assemelhou ao processo vivenciado pelos agentes educacionais na produção e implementação da pesquisa Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal e na produção de dados para o Plano Municipal de Educação, muitos destes sistematizados no decorrer do processo de pesquisa.

Outro fator, que perturbou em parte o cronograma previsto para a implementação da Câmara de Educação, foi a transferência do prédio da Secretaria Municipal de Educação para o novo Paço Municipal. Não é necessário nos alongarmos a respeito.

Importante ressaltar, a propósito, a ampliação da Rede Municipal de Ensino e a conseqüente inadequação do seu sistema organizacional. A criação de uma Câmara de Educação, sem o concomitante repensar da estrutura administrativa da Secretaria, pareceu-nos ferir o bom senso.

Esses fatores, ao mesmo tempo, geraram entraves na implementação da Câmara de Educação e possibilitaram uma nova avaliação sobre a dinâmica política, administrativa e pedagógica que envolve a implementação de órgãos participativos.

Nesse sentido cabe destacar os procedimentos metodológicos da pesquisa que favoreceram a compreensão, por parte dos pesquisadores internos e externos à SEME, sobre a complexidade da administração pública da educação escolar.

Consideramos a reunião geral como um procedimento metodológico de fundamental importância para a concretização dos objetivos da pesquisa. Com frequência quinzenal, as reuniões gerais se caracterizaram como momentos de exposição e debate dos fatos administrativos ocorridos em um determinado período, numa determinada área da SEME. O termo geral relacionava-se à presença de todos os envolvidos com a pesquisa, pois também eram realizadas reuniões específicas com cada subprojeto. A cada reunião, um subprojeto, conforme agenda previamente organizada, ficava responsável pela apresentação das ações realizadas em um determinado período, tendo como referência o texto do projeto de pesquisa, em especial o cronograma de ações. Cabe lembrar que cada subprojeto representava áreas de atuação na SEME. Uma das exigências era a de que fossem utilizadas nas apresentações ferramentas auxiliares, como projetor multimídia ou material impresso (tabelas ou textos) que favorecessem a compreensão das ações realizadas pelo coletivo de pesquisadores. Essa exigência se mostrou muito importante no processo de sistematização de dados nos futuros relatórios, conforme analisaremos mais adiante. A exposição periódica envolveu um processo de trabalho de sistematização de dados e síntese até então pouco usual entre a maioria dos pesquisadores, o que demandou muito estudo, debates acalorados e registros freqüentes.

Ressalta-se que a dinâmica da administração pública está organizada para *o executar* e não para *o explicar*, o que implica na ausência de espaços institucionais para o exercício da reflexão. As reuniões gerais tornaram-se um espaço de estudo, proposição de ações e avaliação coletiva dos rumos tomados pela rede municipal de ensino. Esse procedimento envolveu um processo de

aprendizagem, pois verificamos inicialmente certa resistência por parte dos pesquisadores que apontavam dificuldades, tais como a falta de tempo e o acúmulo de atribuições que dificultavam, se não inviabilizavam, essa prática da reflexão-ação-reflexão sobre o fazer da administração escolar.

Temos que considerar o acúmulo de atividades presentes no cotidiano da administração pública da educação, isso sem falar nos famosos “incêndios”, fatos político-administrativos que não estão previstos na rotina diária e nem no calendário anual da SEME e que exigem atenção especial e ação imediata, mobilizando o conjunto dos agentes educacionais.

Nas reuniões gerais, passamos a solicitar que os pesquisadores relatassem o processo vivenciado no cotidiano da administração pública na educação, de forma sistematizada e com base nos dados produzidos na realidade administrativa, promovendo outros possíveis olhares sobre a dinâmica do fazer administrativo e pedagógico.

Foi um movimento muito desafiador para todos os pesquisadores, porém, com a frequência desse exercício de exposição, a síntese sobre o trabalho realizado foi cada vez mais tomando consistência, favorecendo a produção do relatório de pesquisa, colaborando com a organização das ações no âmbito da administração escolar e, especialmente, com a compreensão do significado da ação de cada agente educacional.

A produção dos relatórios para a agência de fomento pode ser considerado como um dos fatores mais importantes no processo de *ganho de consciência*.

Foram produzidos três relatórios ao longo da pesquisa, um primeiro após seis meses de trabalho, em julho de 2002; o segundo em setembro de 2003; e o relatório final em outubro de 2004.

Produzir um texto que refletisse de forma clara e objetiva o trabalho realizado em um determinado período para uma agência externa à SEME, foi um processo que demandou muita discussão, pois, a cada texto preliminar elaborado pelo subprojeto, analisado à luz dos seus objetivos e cronogramas, bem como da Proposta Política Pedagógica da SEME, novas discussões e proposição de formas e conteúdos surgiam entre a equipe de pesquisadores.

Entendendo esse movimento como registro avaliativo do ocorrido, muitos embates surgiram em relação aos dados apresentados que buscavam representar todo o trabalho presente na rede municipal de ensino.

Nesse sentido, foi muito significativo o parecer da FAPESP ao relatório, pois, mesmo com a aprovação de todos os relatórios, os comentários críticos presentes nesse documento passaram a

orientar o olhar de todos os pesquisadores em relação ao significado do relatório enquanto um instrumento de exposição e avaliação das ações realizadas.

Ao apontar para certas ausências ou mesmo incongruências do trabalho realizado, o parecer favorecia a compreensão, em especial dos agentes educacionais, sobre o próprio trabalho e registro das ações, que até então não tinham sido foco de atenção no momento da elaboração do texto ou que a dinâmica das relações interpessoais e políticas não tinham sido superadas até aquele momento da pesquisa. Dito de outra forma, observações feitas pela coordenação geral da pesquisa não eram incorporadas ao texto por divergências de opinião e/ou concepção do trabalho.

Os relatórios eram organizados em duas partes: na primeira analisava-se a pesquisa em sua totalidade, por meio de uma visão geral sobre o trabalho realizado; a segunda era constituída pelos relatos específicos de cada subprojeto.

Conforme a data de entrega ia se aproximando, aumentava a preocupação entre os responsáveis pelos subprojetos com a produção dos textos preliminares que passariam a compor o relatório.

O compromisso de ter que produzir o relatório até uma determinada data obrigou a todos a sistematizarem de forma coordenada as ações de pesquisa. A necessidade de relatar o realizado favoreceu um olhar avaliativo sobre o processo vivenciado em um curto espaço de tempo.

As reuniões gerais de pesquisa foram de fundamental importância no processo de auto-avaliação do processo vivenciado em cada subprojeto, pois se tornaram um momento de síntese do caminho percorrido. Nas reuniões cuja pauta era a produção do relatório, as discussões extrapolavam a forma e o conteúdo do texto, abrangendo a análise sobre o significado das ações realizadas para a qualidade do trabalho desenvolvido na SEME.

Essa necessidade modificou substancialmente o trabalho dos agentes educacionais, acostumados a uma rotina de tarefas exaustivas e com pouco tempo para a reflexão sobre o fazer administrativo e pedagógico. Cabe destacar o esforço individual e coletivo de todos os pesquisadores, bem como a liderança da secretária municipal de educação na condução do processo de elaboração e avaliação dos relatórios de pesquisa.

O parecer da FAPESP passou a ser uma referência importante para o diálogo entre os sujeitos da pesquisa na revisão das ações ocorridas e na promoção das ações futuras.

Foi esse movimento que presenciamos de forma mais contundente, após o segundo relatório, em setembro de 2003, quando o parecer da FAPESP fez crítica em relação a subprojetos específicos, solicitando a revisão dos mesmos. Segundo o parecer, o relatório apresentava em seu conjunto uma visão fragmentada das ações realizadas na rede municipal de ensino, indicando certas inconsistências em relação ao relato de determinados subprojetos, avaliação essa que não correspondia à realidade percebida pelos agentes educacionais que vivenciavam o cotidiano da administração municipal.

Diante de tal contradição, a secretária municipal de educação decidiu realizar uma avaliação em conjunto com todos os agentes educacionais envolvidos nos órgãos centrais da SEME. Foram três dias de reuniões em hotel da cidade, tendo como objetivo maior recompor as principais linhas de trabalho da SEME, tendo como textos básicos de discussão os relatórios produzidos pela equipe para a pesquisa.

Podemos dizer que este foi um período importante de reflexão coletiva sobre os rumos da rede municipal, possibilitando à equipe de dirigentes da SEME uma compreensão mais clara sobre a Proposta Pedagógica que estava sendo construída na rede municipal de ensino.

Críticas de diferentes ordens foram levantadas em relação à dinâmica de implementação das ações, bem como, na forma de registro e avaliação das mesmas.

Consideramos esse momento como fruto de inúmeras discussões realizadas ao longo do processo de pesquisa relacionada às condições necessárias para a criação da Câmara de Educação na estrutura organizacional da SEME. Nessas discussões dois temas se mostraram constantes: a necessidade da integração das ações entre os diferentes departamentos da SEME; e a capacidade dos agentes educacionais, mais diretamente envolvidos com a gestão escolar nos órgãos centrais e nas unidades de ensino, de trabalharem de forma integrada.

Em dezembro de 2003, em reunião geral de todos os subprojetos, após discutirmos sobre a dinâmica de implementação das ações, orientamos nossas ações no aperfeiçoamento do planejamento geral da SEME.

Nesse sentido foi organizado um calendário de reuniões da SEME, indicando as datas de reuniões do projeto e aquelas específicas da SEME. Buscou-se, dessa forma, evitar acúmulo de trabalho em determinados períodos, bem como garantir a realização de reuniões conjuntas entre os departamentos da SEME.

Ainda nesta reunião foi discutida a necessidade de ampliar o processo de planejamento nas unidades escolares. Assim ficou definido que, para o próximo ano, seria revisto o processo de planejamento das unidades, sendo incorporado um novo modelo de Plano Escolar para todas as unidades de ensino, pois até então os documentos produzidos pelas unidades de ensino não possuíam um padrão definido, gerando inconsistências quando comparados e, conseqüentemente, dificuldade de organização da rede escolar como um todo.

Dentro dessa perspectiva de planejamento integrado, foi retomada a discussão sobre os diferentes planos de educação presentes no âmbito municipal. Assim foram definidos quatro tipos de plano na área da educação no município de Indaiatuba, conforme a sua abrangência:

- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – abrangeria toda a educação do município – definido por lei municipal (Poder Executivo e Poder Legislativo);
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – abrange o Sistema Municipal de Educação (Conselho Municipal de Educação);
- PROPOSTA PEDAGÓGICA – abrange a Rede Municipal de Ensino (SEME);
- PLANO ESCOLAR – abrange a unidade de ensino pertencente à rede municipal de Ensino.

A elaboração do Plano Municipal de Educação foi coordenada pela SEME no ano de 2003, conforme antecipamos, tendo a colaboração de diferentes associações, instituições e organizações da sociedade civil interessadas na educação municipal, quando integraram as comissões temáticas. O Plano Municipal de Educação foi aprovado em setembro de 2004.

O Projeto Político-Pedagógico foi uma idéia embrionária que surgiu a partir das discussões sobre o Plano Municipal de Educação. Sua elaboração se daria no âmbito do Conselho Municipal de Educação e abrangeria o Sistema Municipal de Educação⁸.

A elaboração da Proposta Pedagógica foi realizada ao longo de dois anos, por meio de consultas freqüentes aos educadores da rede municipal de ensino, sendo este publicado no final do ano de 2004⁹.

⁸ Até o final da pesquisa, em setembro de 2004, foram realizadas algumas discussões nesse sentido, porém sem grandes avanços na sistematização de um Projeto Político-Pedagógico pelo Conselho Municipal de Educação.

⁹ INDAIATUBA. Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino*. FERRETI, Jane Shirley Escoldro; MILIAN, Tânia Regina Cataldi; SANCHES, Antônio Carlos Gonsales (Organizadores) Indaiatuba, SP: Gráfica Caravela, 2004.

O Plano Escolar foi produzido pelas unidades de ensino da rede municipal de ensino, com supervisão dos órgãos centrais da SEME.

Cabe ressaltar que, apesar da delimitação da abrangência, estes planos, como não poderiam deixar de ser, foram concebidos de forma a possuírem integração entre si, bem como entre eles e outros de maior abrangência, como é o caso do Plano Nacional de Educação (Lei Federal Nº 10.172/01).

Os trabalhos relacionados à elaboração do Plano Escolar foram organizados de forma a possibilitar a participação dos DUE e CUE na definição do modelo a ser implementado.

O primeiro passo foi a elaboração de um Roteiro que orientasse todas as unidades escolares na produção do seu Plano Escolar.

A idéia básica era a de integrar os órgãos centrais e as unidades de ensino através da elaboração do Plano Escolar, ou seja, nele deveriam estar presente as informações demandadas pelos órgãos centrais, bem como, as necessidades administrativas e pedagógicas mais específicas da unidade, para que fossem respaldadas pelos órgãos centrais.

Assim, a partir de uma proposta de Roteiro básico de elaboração do Plano Escolar, elaborada pela coordenação geral do projeto, os dirigentes dos órgãos centrais passaram a discutir quais seriam as informações necessárias que deveriam constar no Plano Escolar. Após a incorporação dessas informações ao Roteiro de elaboração do Plano Escolar, este foi entregue para os DUE e CUE, para sua avaliação e sugestões.

Nos dias 19 e 20 de janeiro de 2004, foram reunidos os DUE e CUE para debater o documento do Roteiro para elaboração do Plano Escolar. Nessas reuniões estavam presentes representantes do subprojeto 1 (Câmara de Educação), subprojeto 2 (Capacitação), subprojeto 3 (Informática); subprojeto 5 (Legislação), subprojeto 6 (Registros em vídeos e textos) e subprojeto 7 (Conselho de Escola). Cada qual buscou apontar para os DUE e CUE a necessidade de incorporar ao Plano Escolar o máximo de informações sobre os diferentes temas presentes na unidade escolar.

Inicialmente pudemos perceber certa apreensão por parte de alguns DUE e CUE em relação à produção de um documento de tal envergadura, porém, tais apreensões foram desaparecendo com a compreensão de que, sendo este um primeiro ano da elaboração do Plano Escolar, seria valorizado o processo de aprendizagem de todos e não apenas o produto, ou seja, o documento do Plano

Escolar. Este serviria como base para as alterações necessárias, a serem realizadas no decorrer do ano com o auxílio e supervisão dos órgãos centrais da SEME.

Incorporadas as novas sugestões, chegou-se a três modelos de Roteiro para a elaboração do Plano Escolar: Roteiro de Plano Escolar para Creche (crianças de 0 a 3 anos; Roteiro de Plano Escolar para EMEI (crianças de 04 a 06 anos); e Roteiro de Plano Escolar para EMEF(crianças de 07 a 10 anos¹⁰). Conforme podemos perceber, os Roteiros foram produzidos de forma a atender a especificidade do atendimento em cada unidade de ensino.

Um dos aspectos inovadores a se destacar no Roteiro foi a necessidade de cada unidade escolar apresentar os seus principais problemas e, para cada um desses, uma programação a ser desenvolvida pela unidade escolar para o enfrentamento do mesmo. Assim, o Plano Escolar incorporou um espaço destinado a informações comuns e necessárias a toda rede municipal de ensino, bem como informações específicas da unidade escolar, promovendo uma integração entre os órgãos centrais e as necessidades específicas da unidade de ensino.

O prazo para a entrega do Plano Escolar foi de um mês, em 24 de março de 2004, pois foi consenso entre os agentes educacionais que seria inútil um Plano, que retratasse o ano escolar, não ser entregue no início do ano letivo, pois perderia a sua função de organizar o trabalho coletivo e ganharia a pecha de um documento burocrático e legitimador do descompromisso com a organização escolar.

O processo de elaboração do Plano Escolar gerou aprendizagens tanto entre os agentes educacionais dos órgãos centrais como entre os DUE e CUE. Enquanto nos órgãos centrais estavam sendo discutidos os critérios de avaliação e a forma de devolução dos Planos Escolares, nas unidades de ensino eram criadas estratégias para a sua elaboração. Foi possível verificar em algumas unidades a formação de comissões entre professores e pais. Informações sobre o bairro e sobre a história da unidade escolar, entre outros, passaram a ser sistematizados com a participação da comunidade escolar. Foram utilizadas as reuniões pedagógicas para a sistematização das informações e encaminhamentos em relação ao Plano Escolar. Evidentemente essas experiências não se fizeram idênticas em todas as unidades escolares. Também verificamos, através do depoimento dos agentes educacionais, que houve casos de centralização de todo o processo de

¹⁰ O ensino fundamental atendia, nesse ano, crianças de 07 a 14 anos, porém as escolas municipais eram responsáveis pelo atendimento apenas dos anos iniciais, ou seja, crianças de 07 a 10 anos.

elaboração do documento na figura do DUE ou CUE, o que, a nosso ver, desvirtuou o caráter de participação coletiva, fundamental na produção do Plano Escolar.

No dia estipulado, todas as unidades de ensino entregaram o Plano Escolar, o que foi considerado pelos agentes educacionais dos órgãos centrais como uma demonstração de superação das unidades de ensino em relação ao “desafio” na produção desse documento.

O trabalho de avaliação dos Planos Escolares foi realizado pelo GAP, que organizou os Planos em três grupos distintos: creches, escolas municipais de educação infantil (EMEI) e escolas municipais de ensino fundamental EMEFs.

A leitura dos Planos Escolares revelou problemas de diferentes níveis: imprecisão das informações, incoerência entre as diferentes partes do Plano, entre outras. Foi grande a diversidade da qualidade dos documentos, existindo casos extremos que levou os dirigentes a intervirem de forma mais imediata em algumas unidades de ensino, tal a precariedade do documento.

O grupo de avaliadores do Plano Escolar entendeu que seria importante valorizar o texto elaborado pelas unidades escolares, servindo este como base para as discussões sobre a organização escolar ao longo do ano, proporcionando assim uma reconstrução do Plano Escolar com um tempo maior. Foi avaliado como sendo de fundamental importância o trabalho de produção do Plano Escolar, bem como a existência de um documento, percebendo nesse uma ferramenta importante para o diálogo entre os órgãos centrais e as unidades escolares.

Em maio de 2004, foram realizadas reuniões entre os DUE e CUE para a devolutiva dos órgãos centrais sobre o Plano Escolar produzido. Nessas reuniões foi possível apontar os principais problemas apresentados pelos documentos do Plano Escolar, bem como retomar algumas discussões relacionadas à concepção de planejamento (processo) e plano (documento). Nesse momento foram realizadas algumas críticas em relação à estrutura do Roteiro para a elaboração do Plano Escolar, sendo estas incorporadas ao novo Roteiro elaborado para o ano de 2005.

Apesar das dificuldades acima apontadas, percebemos nessas reuniões uma nova atitude dos DUE e CUE em relação ao Plano Escolar. Agora, elas se reportavam ao documento produzido com um olhar crítico em relação à proposta elaborada inicialmente. A ansiedade inicial de cumprir a “tarefa” de elaboração do documento transformou-se em curiosidade epistemológica, ou seja, se antes elas estavam preocupadas em saber como fariam o Plano Escolar, agora estavam interessadas no “por que” deveria ser feito deste ou daquele jeito.

Foi levantada pelos DUEs e CUEs a dificuldade de “casar” as propostas da unidade escolar com as demandadas pelos órgãos centrais, sendo este um debate produtivo, pois se discutiu a necessidade de ampliar a integração entre os órgãos centrais e as unidades de ensino.

O Plano Escolar passou a ser um documento de referência para os agentes educacionais dos órgãos centrais, DUE e CUE.

A experiência de elaboração e análise do Plano Escolar foram de fundamental importância no processo de construção da Câmara de Educação na medida em que proporcionaram um novo diálogo entre os órgãos centrais e as unidades de ensino. Estas ferramentas favoreceram a sistematização de ações e a necessária avaliação do caminho percorrido na unidade de ensino e também das ações propostas pelos órgãos centrais para a rede municipal de ensino como um todo.

Apesar de não chegar a se constituir de fato a idéia da existência da Câmara de Educação na estrutura organizacional da rede municipal de ensino, isso foi decisivo para a implementação de ações integradas entre os órgãos centrais da SEME, bem como entre esses e as unidades de ensino.

Todo o processo de discussão da Câmara e as ações de planejamento implementadas e avaliadas, favoreceram um *ganho de consciência* entre os agentes educacionais sobre as necessidades administrativas e pedagógicas, bem como sobre os rumos tomados pela rede municipal de ensino de Indaiatuba.

REFLEXÕES FINAIS

A construção da gestão escolar que promova a autonomia requer prioritariamente a compreensão, por parte dos agentes educacionais, sobre o significado de suas ações em relação à dimensão pedagógica, administrativa e política que constituem a realidade da rede municipal de ensino.

Essa compreensão, por sua vez, não se faz de forma isolada, mas demanda trabalho coletivo de reflexão sobre as políticas educacionais.

A gestão democrática envolve o processo de construção da autonomia individual e coletiva dos agentes educacionais que se faz na história social, pedagógica, econômica que envolve a realidade educacional no município.

O aprendizado organizacional, vivenciado no processo de pesquisa relatado, refletiu numa prática da ousadia administrativa, pedagógica e política, que proporcionou um *ganho de consciência* de todos os envolvidos sobre a dinâmica da administração pública, que, por sua vez, favoreceu a qualificação dos agentes educacionais nos processos de planejamento da rede municipal de educação.

As aprendizagens organizacionais fizeram-se presentes de diferentes formas para os agentes educacionais, dentre elas destacamos: como funcionários públicos, qualificaram-se na produção de mecanismos e ferramentas de coleta de dados, incorporadas na administração da educação municipal; como educadores, passaram a analisar os dados coletados tendo como referência o processo pedagógico em curso, ao mesmo tempo em que passaram a propor ações que favorecessem a qualidade do ensino; como pesquisadores, ampliaram sua capacidade de estranhamento do fazer pedagógico, ampliando sua percepção avaliativa das ações realizadas e propostas; como cidadãos, compreenderam o significado da educação na construção de uma sociedade democrática.

BIBLIOGRAFIA

BARBIER, René **A pesquisa-ação** Brasília: Plano Editora, 2002.

BARROSO, J. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa, Ministério da Educação, 1996 (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96).

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas** São Paulo, Brasiliense, 1990.

BRASIL **Emenda Constitucional nº 14** Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do ADCT, de 12 de setembro de 1996.

BRASIL **Lei 9394** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424** de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

BRASIL. Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.

CALLEGARI, C. e CALLEGARI, N. **Ensino Fundamental: a municipalização induzida**. São Paulo, Editora SENAC, 1997.

DAVIES, Nicholas **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

ESPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional** 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1991

GATTI, Bernadete A. “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década” In **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIUBILEI, Sonia (Org.). **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas**. Campinas/SP: Alínea, 2001.

INDAIATUBA. Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino. FERRETI, Jane Shirley Escoldro; MILIAN, Tânia Regina Cataldi; SANCHES, Antônio Carlos Gonsales (Organizadores) Indaiatuba, SP: Gráfica Caravela, 2004

INDAIATUBA (Município). **Lei Municipal nº 3.507** de 8 de janeiro de 1998, cria o Sistema Municipal de Ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação.

INDAIATUBA (Município). **Lei Municipal nº 3.490** de 19 de dezembro de 1997, dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação, cria e extingue cargos, fixa padrão de vencimentos e dá outras providências.

INDAIATUBA (Município). **Guia de Orientações para DUE - CUE** Prefeitura Municipal de Indaiatuba. Secretaria Municipal de Educação. Departamento do Ensino Fundamental. Departamento de Educação Infantil. Indaiatuba, SP: SEME/PMI/DEF/DEI; 2002.

INDAIATUBA (Município). **Resolução nº 05/99** cria o Grupo de Apoio Pedagógico.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Cleiton de, (et al). **Municipalização do ensino no Brasil** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PEDRO GANZELI

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2000), professor RDIDP da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, membro do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE) FE/Unicamp. Diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Seção São Paulo (2011/2013). Autor do livro “Reinventando a escola pública por nós mesmos” (Alínea/2011)

E-mail: pganzeli@terra.com.br