

POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO E DIRETORES EDUCACIONAIS: A TRAMA DO ENCONTRO

THE CITY EDUCATIONAL POLICIES AND THE EDUCATIONAL DIRECTORS: THE MEETING'S PLOT

POLITICA EDUCACIONAL EN EL MUNICIPIO Y DIRECTORES EDUCACIONALES: LA TRAMA DEL ENCUENTRO

Pedro Ganzeli

*Professor da Universidade Estadual Paulista
(UNESP – Araraquara-SP)*

• Resumo

Com a preocupação de analisar a influência das políticas educacionais do município de Campinas no processo de construção da gestão escolar, este trabalho teve por objetivo conhecer quais foram as orientações propostas para a rede municipal de ensino implementadas pelas três administrações municipais de 1983 a 1996, realizadas por partidos políticos diferentes, bem como saber qual a percepção dos diretores educacionais sobre as mesmas. Para tanto, consideramos as políticas educacionais como uma das inúmeras forças presentes no campo educacional, que contribuem no processo de construção do *habitus* dos agentes educacionais que vivenciam o dia-a-dia da realidade escolar, através de um jogo de forças onde idéias pedagógicas e administrativas são constantemente aceitas, negadas, ou mesmo assimiladas parcialmente pelos agentes educacionais.

Palavras-chaves: Partidos políticos e educação. Diretores educacionais. Política municipal de educação. Participação na educação. Descentralização da educação.

• Abstract

Analyzing the influence of the educational policies of the district of Campinas on the process of building the school management, this paper aimed at identifying the guidelines proposed for the municipal teaching network and implemented by three city administrations of different political parties, from 1983 to 1996, as well as finding out the school directors' perception of them. For such, we consider the educational policies as one of the many powers that are present in the educational field and that contribute in the process of building the *habitus* of the educational agents who live the daily school reality, through a game of forces in which pedagogical and administrative ideas are constantly accepted, denied or even partially assimilated by the educational agents.

Keywords: Political parties and education. Educational directors. City educational policies. Participation in education. Decentralization of education.

• Resumen

Con la preocupación de analizar la influencia de las políticas educacionales del municipio de Campinas en el proceso de construcción de la gestión escolar, este trabajo tuvo por objetivo conocer cuáles fueron las orientaciones propuestas para la red municipal de enseñanza, aplicadas por tres administraciones municipales, entre esas la del Partido del Movimiento Democrático Brasileño (PMDB), la del Partido de los Trabajadores (PT), y la del Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB), que estuvieron en el comando ejecutivo del municipio entre los años 1983 y 1996, además de investigar sobre las percepciones que los directores educacionales tuvieron de las mismas. Para nuestros objetivos, se considera la política educacional como una de las innumerables fuerzas presentes en el campo educacional, que contribuyen en el proceso de construcción del *habitus* de los agentes educacionales que viven lo cotidiano de la realidad escolar, a través de una disputa de fuerzas en la que las ideas pedagógicas y administrativas constantemente se aceptan, se niegan o aún parcialmente se asimilan por los agentes educacionales.

Palabras-clave: Partidos políticos y educación. Directores educacionales. Política municipal de educación. Participación en la educación. Descentralización de la educación.

O CAMINHO PERCORRIDO

A gestão municipal do ensino é constantemente construída, desconstruída e reconstruída à medida que, de tempos em tempos, um novo partido político, um novo prefeito, um novo secretário assumem a administração da cidade. A cada nova administração municipal surge uma “nova” concepção de sociedade, de Estado, de educação e de escola pública, invadindo toda a rede municipal de ensino, modificando a sua estrutura e funcionamento. Essas mudanças exigem, por parte dos diretores educacionais que permanecem na rede durante várias gestões municipais, um grande esforço para compreenderem tais alterações.

Nossa pesquisa teve por objetivo conhecer quais as orientações propostas para a rede municipal de educação de Campinas/SP/Brasil por três administrações municipais, que governaram a cidade durante o período compreendido entre 1983 e 1996, bem como saber qual a percepção dos diretores sobre as mesmas. Não foi nossa preocupação saber quais os programas de governo que tiveram sucesso e quais aqueles que fracassaram, mas conhecer o significado dessas três administrações no processo de construção da gestão escolar.

Neste trabalho foram analisados os programas e as propostas partidárias para a gestão municipal, na área da educação de três partidos que possuem um perfil mais definido no oceano de agremiações políticas existentes no país: o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que se formou sob a égide do regime militar, aglutinando o es-

pectro de forças políticas que se posicionam da esquerda até o centro; o Partido dos Trabalhadores (PT), que surgiu dos movimentos operários no final da década de 70, podendo ser considerado como um partido *societário*, não estritamente sujeito ao controle parlamentar; e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), formado como uma dissidência do PMDB quando da elaboração da nova Carta Constitucional (1988), tendo em vista as divergências entre os seus militantes, em especial a proposta do regime parlamentarista, derrotada no Congresso Constituinte e defendida pelo grupo que veio a constituir o novo partido.

Na cidade de Campinas, no intervalo de 14 anos, estiveram à frente da pasta da educação sete secretários municipais, sendo que somente um permaneceu no cargo durante praticamente todo o mandato do prefeito.

Entrevistamos somente aqueles secretários que eram militantes dos partidos que assumiram a prefeitura, através do processo eleitoral, dado o compromisso que estes deveriam possuir em relação aos programas partidários, bem como com as propostas de governo dos prefeitos eleitos. Assim, dos sete secretários que estiveram à frente da pasta da educação no período, foram entrevistados: um do PMDB, um do PT e dois do PSDB.

Para os nossos objetivos, estamos considerando as políticas educacionais como uma das inúmeras forças presentes no Campo Educacional. Elas contribuem para a construção do *habitus* dos agentes

*Entrevistamos
somente aqueles
secretários que eram
militantes dos
partidos que
assumiram a
prefeitura*

sociais que vivenciam o dia-a-dia da escola, tendo como fim último conquistar o “monopólio da legitimidade” junto aos mesmos (BOURDIEU, 1996). Esse processo de construção não ocorre de forma mecânica e sem contradições, mas por meio de um jogo de forças no qual idéias pedagógicas, metodológicas e visões de organização escolar são constantemente aceitas, negadas, ou mesmo assimiladas parcialmente pelos agentes sociais.

Entre os diferentes agentes sociais que participam desse jogo de força (o prefeito, funcionários dos órgãos administrativos da Secretaria Municipal da Educação, professores, pais, alunos, entre outros), analisaremos dois que, a nosso ver, possuem um papel relevante no processo de elaboração e implementação das políticas educacionais. De um lado, estão os Secretários Municipais de Educação, participando ativamente da elaboração da política educacional para a rede municipal de ensino, com a sua visão de estado, escola e participação. Do outro lado, estão os diretores educacionais, considerados como elos entre os órgãos centrais e a “comunidade escolar” (que inclui os professores, funcionários, alunos e pais), o que lhes confere não só um poder institucional, enquanto responsáveis pelas unidades escolares, na medida em que ocupam o posto mais alto da hierarquia na escola, como também um poder simbólico, ao lidar com os diferentes agentes sociais que participam do cotidiano escolar.

O processo de coleta e análise de dados foi realizado em três momentos, que se intercambiaram. Um primeiro momento constituiu-se na coleta e análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME); o segundo momento foi a realização das entrevistas com os Secre-

tários Municipais de Educação e o terceiro e último momento foram as entrevistas com os diretores educacionais que vivenciaram essas três gestões. É importante ressaltar que não existiu uma divisão rigorosa entre esses momentos, pois, ao mesmo tempo em que foram realizadas as entrevistas, novos documentos foram sendo incorporados ao trabalho, permitindo uma ampliação da análise até então realizada e, conseqüentemente, enriquecendo as novas entrevistas que ainda faltavam ser realizadas.

Inicialmente pretendíamos entrevistar diretores educacionais que tivessem permanecido no cargo, em uma mesma escola durante os 14 anos de abrangência da pesquisa, porém fomos informados, pelos dirigentes da Secretária Municipal de Educação (SME), que dificilmente encontraríamos diretores dentro desse critério, pois é grande a frequência de mudança de escola por parte desses profissionais, assim delimitamos o nosso critério de escolha selecionando os diretores de escola de Ensino Fundamental (que atende crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos), que permaneceram 5 anos em uma mesma escola, sendo que esse período deveria abranger, no mínimo, duas gestões analisadas.

Novas dificuldades se apresentaram, pois muitos diretores já haviam se aposentado, não mantendo endereços atualizados na SME, inviabilizando assim o contato. Também houve casos de recusa por parte de alguns diretores em conceder a entrevista.

Foram entrevistados sete diretores, sendo que cinco chegaram a participar das três gestões analisadas como diretores de escolas, um participou da gestão do PMDB e do PT e dois diretores que estiveram na direção durante a gestão do PT e do PSDB.

Optamos por acrescentar esses três últimos tendo em vista a riqueza dos depoimentos, apesar de se limitarem a gestões específicas. Incluímos nesse grupo a entrevista de uma diretora da Educação Infantil (que atende crianças na faixa etária de 0 a 6 anos), realizada quando dos primeiros contatos com a SME, pois esta diretora passou por todos os governos no cargo de direção, totalizando 8 diretores educacionais entrevistados.

O número de entrevistas mostrou-se suficiente para coletarmos informações sobre a percepção dos diretores sobre a política educacional implementada no período analisado¹.

Dos oito entrevistados, quatro são aposentados, dois são supervisores da rede e dois ainda se encontram em cargo de direção. Dois entrevistados chegaram a participar, diretamente, em cargos de direção na SME na gestão do PSDB. Em relação à tendência política dos entrevistados, encontramos dois que se declararam sem nenhuma vinculação partidária, dois que afirmaram serem simpatizantes dos candidatos e não dos partidos, um simpatizante do PT, um simpatizante do PC do B e dois simpatizantes do PSDB, o que permite dizer que a pesquisa conseguiu abarcar um conjunto bastante variado de tendências político-partidárias entre os entrevistados.

Apesar de certos desvios, foi possível notar a correspondência entre os programas partidários, as propostas de governo e as políticas implementadas na rede municipal de ensino.

No Programa do PMDB² foi proposta a criação de um Estado forte, capaz de orientar os investimentos econômi-

cos. Na Proposta de Governo, o Estado teria a finalidade de orientar o desenvolvimento municipal, sendo a descentralização, austeridade e a modernização as formas propostas para responder às demandas populares, bem como à redução dos gastos públicos. A reforma educacional implementada nessa gestão pautou-se em um processo de orientação centralizada e ações descentralizadas nas unidades educacionais.

O Programa do PT propõe a formação de um Estado que se torne a “*expressão da sociedade*”, defendendo a intervenção dos trabalhadores nos rumos da administração pública. Na Proposta de Governo, o partido propôs a formação de Conselhos Populares, enquanto estruturas privilegiadas de participação popular na administração municipal. A reforma educacional implementada pelo partido pautou-se pela participação dos “*trabalhadores da educação*” na orientação dos rumos da política educacional da rede municipal de ensino, por meio de um processo descentralizado de tomada de decisões.

O Programa do PSDB defende a formação do “*Estado Necessário*”, que possua uma ação reguladora “*necessária para o bem-estar*”, controlado pela sociedade. Na Proposta de Governo, o Estado assume um papel restrito, sendo este mais orientador e avaliador do que provedor de serviços à sociedade. A reforma educacional buscou implementar um novo modelo gerencial na administração pública, centralizando o poder de decisão da política educacional e descentralizando o processo de execução.

Como podemos ver, a proposta de descentralização esteve presente em todas

A reforma educacional pautou-se em um processo de orientação centralizada

as reformas analisadas, porém houve diferentes formas de compreender o seu significado em cada política implementada.

Cabe agora verificarmos como cada gestão trabalhou a “sua” forma de entender e implementar a “descentralização”. Para tanto, analisaremos as estratégias utilizadas na implementação das políticas educacionais em cada uma dessas gestões.

Na gestão do PMDB, o processo de implementação da reforma educacional foi direcionado do “centro” para as “bases”. Formulada as diretrizes gerais (Princípios Filosóficos), o grupo de Assistentes Pedagógicas, orientadas pelo Secretário Municipal de Educação, responsabilizou-se pela disseminação da “nova mensagem” na rede municipal de ensino. Às escolas e, especialmente seus respectivos diretores educacionais, coube a implementação dos Princípios Filosóficos.

As principais diretrizes dos Princípios Filosóficos estavam relacionadas ao processo pedagógico e, dada a generalidade de seu conteúdo, davam margem a interpretações diversas, exigindo a presença constante nas unidades escolares de seus interpretes oficiais: as Assistentes Pedagógicas e, em especial, o Secretário Municipal de Educação.

A discussão do caráter político da escola pública e suas relações com as “classes dominadas” foi garantida por meio de reuniões, seminários e encontros na rede municipal de ensino. Buscou-se, através dessa prática, mudar o comportamento dos agentes educacionais, que deveriam adotar uma postura mais democrática no processo pedagógico desenvolvido pela unidade educacional.

“Encontrar”, “abrir”, “conquistar” espaços pelos agentes educacionais era a tônica do discurso do Secretário Muni-

pal de Educação, porém nossa análise mostrou que todos os espaços encontrados, abertos ou conquistados pelos agentes educacionais, foram delimitados pelos órgãos centrais da SME.

Esta gestão, apesar de proporcionar maior liberdade para a existência de inovações pedagógicas nas unidades escolares, não garantiu a infraestrutura necessária para a efetiva implementação dessas inovações, que, por sua vez, ocorreram de forma fragmentada em toda a rede municipal de ensino. A implementação de projetos nas unidades escolares aconteceu pela ação voluntária de diretores, professores, funcionários, pais e alunos, pois não havia clareza sobre as responsabilidades da SME nesse processo, o que gerou descontinuidade da ação pedagógica.

Apesar de reconhecermos o avanço que a participação representou para a rede municipal naquele momento histórico, verificamos que a concepção de participação pensada nessa gestão foi limitada, pois impediu a ação dos pais em outras esferas da gestão educacional, em especial àquela constantemente negada por esse governo, isto é, a gestão dos “meios”, pensada como uma forma de “*mudança conservadora*” pelos dirigentes da SME. Os órgãos colegiados criados durante essa gestão sentiram o reflexo dessa forma limitada de pensar a participação, pois, além das dificuldades geradas pela sua existência extra-oficial, eles ficaram a ela condicionados.

Inicialmente os diretores resistiram a participação de pais na unidade escolar; passando a aceitá-la à medida que foram tendo clareza dos limites presentes na política educacional.

Por meio de um discurso que enfatizou “os interesses das classes dominadas”, o Secretário Municipal da Educação legiti-

mou a **sua** política educacional. Nesse sentido, foi significativo o processo de “casamento” entre o secretário e os diretores educacionais quando, após 3 anos de resistência, esses passaram a se identificar com as propostas do Secretário Municipal de Educação, considerando-o como a própria linha da SME.

A ação da política educacional do PMDB, apesar das limitações acima apontadas, influenciou o *habitus* dos diretores entrevistados, pois esses, a partir dessa gestão, começaram a pensar e a vivenciar certas formas de participação, até então desconhecidas na rede municipal de educação.

Não houve nessa gestão uma descentralização, mas sim uma desconcentração, pois o secretário delegou funções e atribuições sem, no entanto, comprometer a sua influência no controle de todas as ações da rede municipal de ensino.

Na gestão do PT, a reforma educacional direcionou-se das “bases” para o “centro”. A estratégia utilizada pautava-se num processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico da SME e do Projeto Pedagógico das unidades educacionais.

Inicialmente foram recuperadas as discussões realizadas pelos professores e especialistas no “I Fórum de Debate sobre a Educação Municipal”, ocorrido no último ano da gestão anterior, e sistematizadas em um documento que subsidiou a semana de planejamento. Cada unidade educacional responsabilizou-se pelo encaminhamento de sugestões para a elaboração do Projeto Pedagógico da SME.

Na semana do planejamento foi realizada uma plenária aberta a todos os agen-

tes educacionais da rede municipal de educação, sendo sistematizadas as sugestões feitas pelas unidades educacionais através de 14 Comissões Temáticas e indicando as linhas de trabalho para o ano letivo.

No final do ano foi realizada a avaliação do Projeto Pedagógico da SME, através de representantes das Comissões Temáticas, possibilitando assim, o levantamento de sugestões a serem discutidas no “I Congresso Municipal de Educação”, realizado no início do segundo ano de gestão. No I Congresso foram tirados os princípios norteadores para a elaboração do Projeto Pedagógico da SME para o ano que se iniciava.

Essa forma de construção coletiva do Projeto Pedagógico da SME possibilitou que, através de momentos públicos de discussão (plenárias, assembleias), os interesses dos agentes educacionais fossem incorporados às linhas de trabalho da SME, tornando a política educacional “relevante” para todos os envolvidos com a rede municipal de ensino (SANDER, 1995).

Concebendo a unidade educacional como um espaço de produção do conhecimento, foi proposto que cada escola produzisse o **seu** Projeto Pedagógico. A SME se responsabilizou em garantir o suporte necessário para a concretização das ações pensadas pelos agentes educacionais.

As verbas foram destinadas às escolas segundo o que estava previsto no Projeto Pedagógico da unidade educacional, o que obrigava cada escola a qualificar, cada vez mais, os seus pedidos, transformando a produção do Projeto Pedagógico, de um momento formal da rotina es-

*Foi proposto que
cada escola
produzisse o seu
Projeto Pedagógico*

colar, em uma preocupação constante do cotidiano escolar, como um verdadeiro processo de planejamento, composto pela elaboração, acompanhamento e avaliação das ações vivenciadas na escola.

Segundo os diretores entrevistados, essa nova forma de pensar e fazer a escola pública municipal trouxe ganhos organizacionais para as unidades educacionais. Para eles, o Projeto Pedagógico possibilitou melhorar a visualização da “estrutura da escola” como algo que “norteava a escola o ano inteiro”, referiam-se ao Projeto como o “retrato da escola”.

Inicialmente houve a desconfiança sobre a veracidade da proposta por parte dos diretores, que só passaram a “acreditar” nela após “verem” concretizadas as ações da SME em algumas escolas.

As Orientadoras Pedagógicas (nova denominação das Assistentes Pedagógicas) passaram a contribuir, enquanto especialistas que auxiliavam as unidades educacionais na produção de seus Projetos Pedagógicos, segundo as necessidades da escola e não somente e a partir das necessidades dos órgãos centrais.

Os programas de Aperfeiçoamento em Serviço tiveram por objetivo a reapropriação do saber do professor, ou seja, era preciso que o professor recuperasse a sua autonomia intelectual para a produção autônoma dos projetos nas unidades educacionais.

A intenção da equipe petista era a de que houvesse uma vinculação entre as diretrizes do Projeto Pedagógico da SME com os Projetos Pedagógicos das unidades educacionais e os programas de Aperfeiçoamento em Serviço, sendo que desta relação surgiria um currículo, organicamente vinculado à rede municipal de ensino. Essa relação pode ser verificada através do depoimento de di-

retores que afirmaram que determinados projetos implementados na escola surgiram nos Grupos de Estudo. Ao proporcionar a efetiva participação dos agentes educacionais, o PT viabilizou a identificação desses agentes com o processo de construção do Projeto Pedagógico da SME, bem como das Unidades escolares. Essa identidade foi sendo construída através da elaboração dos projetos e da sua execução, pelos agentes educacionais, com o apoio dos órgãos centrais.

A nosso ver, essa reforma educacional proporcionou a descentralização ao transferir a decisão dos órgãos centrais para as unidades educacionais. Ao possibilitar a participação efetiva de todos os agentes educacionais no processo de construção dos Projetos Pedagógicos da SME e das unidades educacionais, foi possível a elaboração de regras construídas por todos, viabilizando uma cultura participativa, na qual os conflitos foram discutidos e resolvidos por meio da participação efetiva de todos os envolvidos.

Na gestão do PSDB a reforma educacional direcionou-se do “centro” para as “bases”.

A preocupação maior dessa gestão foi a implementação do Novo Modelo de Gestão, cujo objetivo era o de tornar o Estado mais eficiente, reduzindo os seus custos.

À semelhança da teoria da administração pública gerencial (PEREIRA, 1999), o Novo Modelo de Gestão propôs a reforma do aparelho do Estado através da descentralização dos procedimentos administrativos. O enfoque desse modelo administrativo é o alcance de resultados.

Segundo Bruno (1997), esse novo modelo gerencial busca reorganizar a gestão da coisa pública através de redes organizacionais, formadas por múltiplas

unidades descentralizadas e conectadas ao núcleo central através de laços mais ou menos frouxos. Alguns pólos dessa rede possuem maior concentração de poder (organização focal), através do controle de informações, da definição de canais de comunicação, da transferência de recursos e do estabelecimento de padrões de ação para as outras unidades da rede sob a sua influência.

Seguindo o Novo Modelo de Gestão, os órgãos centrais da SME ficaram encarregados da elaboração do Projeto Pedagógico da SME e de sua avaliação, enquanto que as unidades educacionais se responsabilizaram por sua implementação, com “autonomia” para adaptarem as formas de execução às suas características locais.

A descentralização da administração municipal se deu através da criação de quatro Secretarias de Ação Regionais (SARs), que passaram a coordenar os programas educacionais em suas respectivas regiões.

Foi criado, na SME, o Conselho Curricular, responsável pela orientação, seleção e avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional. Ao Conselho Curricular cabia, ainda, a coordenação dos Grupos de Estudo, que passaram a ter uma orientação comum. As Orientadoras Pedagógicas retomaram a sua função de articular as orientações dos órgãos centrais com os Projetos Pedagógicos das unidades educacionais.

Creemos que a autonomia da escola foi interrompida por essa reforma, pois o Projeto Pedagógico das unidades educacionais, bem como os Grupos de Estudo, passaram a ser definidos segundo os padrões ditados pelo Conselho

Curricular, tendo este a preocupação de converter as escolas em “parceiras” dos órgãos centrais na implementação da **sua** política educacional. Todas as unidades educacionais deveriam se “identificar” com o Novo Modelo de Gestão. Através de uma velada padronização de procedimentos era procurada a otimização dos custos dos Grupos de Estudo, bem como enquadrar os interesses dos agentes educacionais segundo uma “nova” cultura organizacional.

Foi grande a reação dos agentes educacionais em relação às reformas implementadas na rede municipal de ensino, revelada através de crises entre os dirigentes da SME e especialistas, funcionários e professores.

Por meio dos depoimentos, verificamos que existiram diretores que se identificaram com a nova forma de organização dos Grupos de Estudo, justificando que esta garantiu a “uniformização dos procedimentos escolares” em todas as

unidades educacionais. Outros diretores disseram que os Grupos de Estudo “*foram morrendo*”, provocando o desinteresse dos professores. A nosso ver, esse processo de “*saturação*” dos Grupos de Estudo foi gerado pela mudança de enfoque dos mesmos, pois passaram a atender aos interesses dos órgãos centrais, preocupados com a implementação de uma nova mentalidade entre os agentes educacionais, o que levava a uma fala comum e repetitiva sobre as vantagens dessa nova forma de pensar a escola.

Buscando-se adequar as normas existentes ao Novo Modelo de Gestão, foram propostas reformas institucionais

A
descentralização
da administração
municipal se deu
através da criação de
quatro Secretarias
de Ação
Regionais

do Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos e Salários. Segundo a Secretaria, era grande a diferença salarial entre o professor em início de carreira e o supervisor em final de carreira, necessitando ajustes, de forma a possibilitar a melhoria salarial do professor que ingressava na carreira. Pudemos verificar que a redução da distância salarial entre o maior e o menor salário ocorreu pelo achatamento dos salários maiores, pois houve uma redução geral do salário de todas as categorias, apesar de menor nos professores iniciantes. As propostas de alterações geraram novo foco de conflito entre a Secretaria e os agentes educacionais.

A reforma da estrutura organizacional da SME revelou uma grande preocupação dessa gestão em relação aos processos de controle e avaliação dos resultados, criando órgãos específicos, que transformaram a SME em uma “organização focal”. As unidades educacionais passaram a serem vistas como “organizações parceiras” para a implementação da política educacional.

Foi priorizada a criação de uma rede de informática que abrangesse todo o sistema municipal de ensino, capaz de garantir um sistema confiável de coleta e tratamento de dados pela SME, esforço esse que resultou em um convênio entre a prefeitura e o FINEP, que objetivou a informatização das 36 escolas de Ensino Fundamental, sendo esta uma conquista creditada à Secretaria.

O processo de descentralização foi marcado por “*sobreposição de funções*”, ou mesmo por “*duplo comando*”, sendo a existência de chefias em órgãos centrais e descentralizados um fator que favorecia o surgimento de dúvidas entre

os diretores sobre o próprio significado da descentralização.

Ficou muito difusa a idéia de autoidade, pois os diretores passaram a responder a vários órgãos, sendo que cada chefia tinha a sua maneira de entender o Novo Modelo de Gestão, de forma a favorecer o seu próprio poder, aumentando a dificuldade para se identificar qual a linha administrativa e pedagógica da SME.

Nesse sentido foi significativa a crítica feita pelas entidades de especialistas, em relação à ausência da secretária à frente da SME. Estava claro para elas que um secretário mais presente poderia diminuir a ação do micropoder dos chefes, bem como, garantir a existência de uma linha mais unificada para a SME.

Foi o que veio a ocorrer com a entrada do novo secretário, identificado pelos agentes educacionais como a maior referência da linha administrativa e pedagógica da SME, inclusive para as chefias.

Com a mudança de Secretário Municipal da Educação no final do segundo ano de governo, foram alteradas as formas de condução das reformas educacionais, sem, no entanto, mexer na estrutura organizacional já implementada na SME.

O novo secretário assumiu a SME com a tarefa de “*pacificar*” a rede. Ouvindo as “*ansiedades*” dos agentes educacionais, ele elaborou um documento contendo os eixos fundamentais para a rede municipal de educação.

No processo de aproximação entre secretário e os especialistas foi, a nosso ver, muito importante a realização de um curso de aperfeiçoamento para os especialistas de 60 h/a, ministrado pelo

Secretário Municipal de Educação, pois, ao mesmo tempo em que garantiu-se, de forma direta, a discussão da política educacional implementada, possibilitou a criação de um ambiente diferenciado, mais aberto do que aquele presente nas reuniões de rotina da SME.

Os diretores entrevistados destacaram dois programas nesse período: o Projeto Impacto, que objetivava a melhoria das condições de infra-estrutura das unidades educacionais, e o Projeto Biblioteca, muito enfatizado nos depoimentos, demonstrando sua grande influência no cotidiano escolar.

No decorrer da gestão do PSDB não foram abertos espaços institucionais de participação, pois nem os Conselhos previstos para as Secretarias de Ação Regionais (SARs) foram criados, nem chegaram a funcionar os Conselhos das Escolas Municipais e o Conselho Municipal da Educação ³, dada a existência de liminares presentes contra a SME.

Podemos dizer que nessa gestão houve uma desconcentração de funções operacionais, pois os órgãos centrais mantiveram, com menos ou mais diálogo, o poder de decisão sobre os rumos da rede municipal de ensino.

MARCAS DO CAMINHO

Após a análise das gestões do PMDB, do PT e do PSDB, podemos afirmar que a identificação e o conseqüente envolvimento do agente educacional com a política implementada está diretamente relacionada ao grau de participação proporcionado aos agentes educacionais no processo de definição das diretrizes a serem implementadas na rede municipal de ensino.

A preocupação, presente entre a maioria dos dirigentes, de implementar a

sua política educacional, considerada, por princípio, como sendo representativa dos interesses da sociedade, acaba por fazer esquecer que os agentes educacionais, enquanto membros integrantes dessa sociedade, também possuem a **sua** forma de entender e trabalhar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, respeitar o *habitus* dos agentes educacionais, torna-se um fator indispensável no processo de implementação de uma política educacional democrática.

NOTAS

¹ Demartini (1992) ao trabalhar com história de vida, constatou que “nem sempre um maior número de entrevistas que pode levar ao ponto de saturação é o fundamental, pois muitos relatos únicos sobre determinados tipos de ensino trouxeram contribuições valiosas. Não se trata, portanto de abordar determinados temas apenas quando se tem um número de informantes significativo, mas, ao contrário, é preciso aproveitar toda a riqueza que pode existir a partir das formulações de um único ou de poucos informantes disponíveis” (p. 50).

² Estamos utilizando o PROGRAMA BÁSICO do PMDB elaborado 1980, quando da criação do partido, pois houve modificações nas propostas partidárias com a elaboração de um novo Programa em 1996.

³ No segundo semestre de 1996, vencidos os entraves legais, foi instalado o Conselho Municipal de Educação, porém este não chegou a funcionar no período abrangido por essa pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, J. "O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal". In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BRUNO, L. "Poder e administração no capitalismo contemporâneo". In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEMARTINI, Z. B. F. "Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa". In: **Textos** – 2ª Série, 1992.
- PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA. **Programa do PSDB**. São Paulo, 1989.
- PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA. **Programa de governo – setorial educação 1993-1996**. Campinas, 1992.
- PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Programa básico**. Brasília, 1980.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Teses do PT para governar Campinas**. Campinas, 1988.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Programa do PT**. São Paulo, 1982.
- PEREIRA, L. C. B. e SPINK, P. (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- RIVAS, R. H. **Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: estado del arte**. Santiago: UNESCO/REDUC, 1991.
- SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995 (Coleção Educação Contemporânea).
- TEIXEIRA, J. R. M. **Proposta de governo**. Campinas, 1982.

Recebido em 10 de outubro de 2002.