

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS: 1983/1996.**

Pedro Ganzeli
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (Orientador)

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por Pedro Ganzeli e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 13 / 11 / 2000

Assinatura: _____

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Comissão Julgadora:

Novembro de 2000

Unicamp
 G 159 p
 V. _____
 TOMBO BC/ 43867
 PROC. 16-392109
 C ☐ D ☒
 PREC 135.11.00
 DATA 22/10/2001
 N.º CPD

CM-00153684-0

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

- G159p Ganzeli, Pedro.
 O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas : 1983/1996 / Pedro Ganzeli. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.
- Orientador : Cleiton de Oliveira.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Sistemas de escolas municipais. 2. Partidos políticos-Brasil. 3. Participação. 4. Educação e Estado. 5* Gestão educacional. I. Oliveira, Cleiton. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

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 por três administrações municipais, sendo estas do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que estiveram à frente do executivo municipal entre os anos de 1983 a 1996 bem como conhecer a percepção dos diretores de escola sobre as mesmas.

Para nossos objetivos 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.

O processo de coleta e análise dos dados foi realizado em três momentos que se intercambiaram, sendo o primeiro a coleta e análise de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, o segundo momento constituiu-se na realização de entrevistas com os Secretários Municipais de Educação e no terceiro momento foram coletados os depoimentos dos diretores de escola que vivenciaram estas três gestões.

Através deste trabalho pudemos observar uma relação entre os programas partidários, as propostas de governo e as políticas educacionais implementadas, demonstrando um avanço no desenvolvimento político partidário brasileiro, o qual ainda registra várias limitações.

Entre as alterações introduzidas na rede municipal de ensino, a descentralização e a ampliação da participação na gestão da unidade escolar foram as ações mais destacadas pelos diretores de escola, sendo diversos os sentidos e as formas dadas pelas gestões municipais analisadas em relação a estes dois aspectos.

Abstract

With the concern of analyzing the influence of educational policies in the city of Campinas, this study had as its objective to understand what were the proposed orientations and their implementation under three different administrations: those of the Brazilian Democratic Movement Party (PMDB), the Worker's Party (PT), and the Brazilian Social Democratic Party (PSDB). Each party held the mayorial office in the local government between 1983 and 1996, in the above order. Also, the study sought to understand how the city school principals perceived those orientations.

We considered educational policies as one of the innumerable forces that are present in the field of education. They contribute to the process of building the *habitus* where, day-by-day, in a game of power, teaching and administrative ideas are constantly being accepted, rejected or partially assimilated by the educators.

The process of data collection and analysis was undertaken at three different and interchanging times: first with the collection and analysis of documents produced by the City Department of Education, secondly, by means of interviews with the respective Directors of the Department of Education and, finally, with the collection of statements by the school principals, who lived through the three administrations.

Through this study we could observe a relationship between party platforms, government proposals and the educational policies that were carried out. This demonstrated an advance in the development of Brazilian party politics, which continue to register various limitations.

Among the changes which were introduced in the city-wide school system were, according to the principals, the decentralization and expansion of local school decision making. The city administration had different feelings and ways of analyzing these two aspects.

Agradecimentos

Agradeço à todas as pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste trabalho de pesquisa, em especial:

aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, pela colaboração no processo de coleta de dados;

às funcionárias da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – Coordenadoria de Informações Educacionais (CIE), pela atenção dispensada;

à professora doutora Maria Raineldes Tosi, pela colaboração na coleta de dados;

aos Secretários Municipais de Educação e aos diretores e diretoras de escola que concederam as entrevistas;

ao CNPq pelo auxílio financeiro imprescindível para a realização desta tese;

aos colegas do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/CAr., pelo apoio dado ao desenvolvimento do trabalho;

aos funcionários e professores da Faculdade de Educação da Unicamp, pela convivência amiga;

ao professor doutor Cleiton de Oliveira, que acolheu o meu trabalho em um momento de grandes dificuldades, sendo um orientador dedicado, que com sua serenidade e saber, foi um porto seguro, em meus momentos de turbulência;

aos meus amores Cecília e Catarina, pela forma carinhosa e paciente, com que acompanharam e incentivaram meu caminhar, inviável sem as suas presenças.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO DE ACERVO ANTIGO

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 – A Conjuntura Sócio-Política e Econômica – 1983 a 1996	13
1.1 – Partidos Políticos	23
1.2 – Descentralização do ensino: anos 80 e 90	33
1.3 – A Cidade e sua Rede Municipal de Ensino	43
Capítulo 2 – A Gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB – 1983/1988	59
2.1 – Propostas de Governo	63
2.2 – Educação	67
2.3 – Implementação das Propostas de Governo na Rede Municipal de Ensino	69
Capítulo 3 – A Gestão do Partido dos Trabalhadores – PT – 1989/1991	103
3.1 – Propostas de Governo	107
3.2 – Educação	109
3.3 – Implementação das Propostas de Governo na Rede Municipal de Ensino	113
Capítulo 4 – A Gestão do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – 1993/1996	147
4.1 – Proposta de Governo	153
4.2 – Educação	157
4.3 – Implementação das Propostas de Governo na Rede Municipal de Ensino	163
Reflexões Finais	193
Bibliografia	209
Documentos	217
Anexos	221

Lista de Quadros

Quadro 1 - Número de diretores nas Escolas de Ensino Fundamental Campinas 1983 a 1996.....	09
--	----

Lista de Figuras

Figura nº 1 – Organograma da SME – 1983	100
Figura nº 2 – Organograma da SME – 1988.....	101
Figura nº 3 – Organograma da SME – 1993.....	192

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Lista de Tabelas

Tabela 1 – SME – Unidades Educacionais Segundo a Época de Inauguração por Secretaria de Ação Regional – 1942 – 1995 – Campinas	48
Tabela 2 – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Expansão da rede física – Campinas 1988-1994 / em unidades.....	49
Tabela 3 – Educação Infantil e Fundamental – Quadro Funcional – Campinas 1988-1994	50
Tabela 4 – Matrícula da Educação Infantil por Rede de Ensino / Ano Município de Campinas./ 1982-1996.....	52
Tabela 5 – Evolução do número de alunos na Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas 1988-1996	53
Tabela 6 – Distribuição das Crianças de 0 a 6 anos, por Condição de Frequência à Creche/ Pré-escolas, segundo Região do Estado de São Paulo, 1994 (em porcentagem).....	54
Tabela 7 – Matrícula Total do Ensino Fundamental por Rede de Ensino / Ano – Município de Campinas.1982-1996.....	55
Tabela 8 – Educação Fundamental – Taxas de Repetência por série Campinas 1988/1993.....	56
Tabela 9 - Movimento Escolar – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Fundamental por Rede de Ensino Ano – 1992/1996 - Campinas	57
Tabela 10 – Atendimento dos alunos de 0 a 6 anos – Campinas/ SP 1983/1988.....	87
Tabela 11 – Atendimento da rede municipal de Educação Infantil – 1992	160
Tabela 12 - Pisos Salariais dos Profissionais de Ensino em Início de Careira Campinas - SME 1993/1995.....	174

Introdução

Um dos momentos importantes para o início deste trabalho de pesquisa, ocorreu quando um grupo de alunos, ao realizar um trabalho de final de curso, buscou responder a seguinte questão por eles elaborada: “Quem ou o que orienta o caminho da escola?” Pergunta esta que tornou-se uma provocação constante de investigação para eles e para o seu professor.

Investigar a escola em suas relações com a estrutura social, política e econômica bem como considerando as relações presentes, em seu dia a dia, passou a ser um desafio para o estudo da gestão escolar.

Esse desafio já havia sido apontado por Cândido, em 1955. Segundo este autor, "como grupo diferenciado a escola possui vida própria, cujas leis escapam em parte à superordenação prevista pela sociedade. Ela é uma 'unidade social', determinando tipos específicos de comportamento, definindo posições e papéis, propiciando formas de associação. As suas relações com as instituições sociais e a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade, não nos devem tornar incapazes de analisar o que nela se desenvolve como resultado da sua dinâmica própria. Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de *fora*; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devido a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferente dos demais" (Cândido, 1987, p.12-3, grifo do autor).

Fica evidente nestas afirmações que, ao analisarmos a gestão escolar, devemos dar conta tanto dos aspectos estruturais que influenciam a escola, como da análise sobre os agentes que vivenciam o seu dia a dia. Neste sentido podemos conceber a escola enquanto uma **construção social** que se realiza através da ação de diferentes agentes sociais presentes no aparelho do Estado, nas organizações populares e na própria escola¹. Esta construção ocorre em uma

¹ --- Estamos utilizando o conceito de agentes sociais no sentido dado por Pierre Bourdieu. Segundo este autor, as pessoas não são autômatas, mas possuem um sistema de disposições que lhes permite criar as suas estratégias de sobrevivência em determinados espaços sociais, ou seja, enquanto agente social, cada indivíduo possui certa autonomia em relação às exigências da sociedade. (Ver Bourdieu, P. **Coisas Ditas** São Paulo; Brasiliense; 1990, pp.21 e 22).

sociedade com profundas contradições, onde forças opostas, fundamentalmente o capital e o trabalho, buscam a hegemonia neste processo de construção.

Segundo Wittemann (1987), é "nesta ambigüidade que historicamente a teoria e a prática da administração da educação se constróem e se instauram, se inovam e se transformam. Portanto, a administração da educação não é resultante de uma lógica intrínseca ao seu desenvolvimento, nem resulta de opções voluntárias tomadas por seus agentes e pensadores. É no embate objetivo de forças e interesses, na correlação do exercício de poderes e na ambigüidade concreta de alianças e de enfrentamentos que a lógica e a opção tomam sentido" (p.2, grifos do autor).

Para Silva (1992), a escola deve ser vista "como dispositivos que têm uma gênese histórica, que foram o resultado de escolhas e opções sociais, de um desenvolvimento histórico, no decorrer do qual outras possibilidades foram descartadas em favor daquela que acabamos por herdar" (p.63).

Nestas perspectivas, saber quais foram as *opções* presentes nas políticas educacionais, e relacioná-las às *opções* dos agentes sociais que vivenciam o dia a dia da escola, poderá nos mostrar elementos importantes sobre o que orienta o caminho da escola, caminho esse traçado tanto pela continuidade como pela descontinuidade.

Apesar de reconhecermos a grande variedade de agentes sociais que podem influenciar na implementação das políticas públicas², restringimos a nossa análise aos secretários de educação e os diretores de escolas pela importância que estes possuem no processo de elaboração e execução das políticas na área da educação.

A gestão municipal de ensino é constantemente construída, desconstruída e reconstruída à medida em que de tempos em tempos um novo prefeito, um novo partido político, um novo secretário assume 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

² --- Como exemplo de agentes sociais que influenciam a implementação de programas governamentais podemos citar Wolfe (1987) que nos apresenta quinze categorias de agentes sociais entre dirigentes políticos; planejadores; empresários; gerentes de empresas transnacionais; juizes; dirigentes sindicais; dirigentes de associações comerciais, agrícolas, industriais; proprietários dos meios de comunicação e seus colaboradores como editores, comentaristas, articulistas, entre outros; acadêmicos intelectuais; dirigentes religiosos; dirigentes de movimentos ecológicos; dirigentes de movimentos sociais urbanos e rurais. (WOLFE, M. " Qué agentes? Agentes de qué?" in *Revista da CEPAL*, nº31/ abril de 1987).

rede municipal de ensino, modificando a sua estrutura e funcionamento. Estas mudanças exigem por parte dos diretores que permanecem na rede durante várias gestões municipais, um grande esforço para compreenderem tais alterações.

Nosso trabalho teve por objetivo conhecer quais as orientações propostas para a rede municipal de educação de Campinas/SP 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.

Assumiram a administração municipal, no período, os seguintes prefeitos : 1983 a 1988³ o Senhor José Roberto Magalhães Teixeira, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), transferindo-se, ao final de sua gestão para o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); 1989 a 1992 o Senhor Jacó Bittar filiado inicialmente ao Partido dos Trabalhadores (PT), passando, depois, para o Partido Democrático Trabalhista (PDT); 1993 a 1996 novamente assume a administração municipal o Senhor José Roberto Magalhães Teixeira e, com o seu falecimento, o vice-prefeito Edivaldo Orsi, ambos filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Conforme podemos observar, nas duas primeiras gestões ocorreram, por parte dos prefeitos, mudanças de partido, o prefeito Magalhães Teixeira que se transferiu em julho de 1988 para o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o prefeito Jacó Bittar que, no meio de seu mandato, em março de 1991, desligou-se do Partido dos Trabalhadores, para ingressar mais tarde no Partido Democrático Trabalhista (PDT). Tomaremos como referência, nessa pesquisa, as propostas de governo defendidas quando de suas candidaturas à administração municipal, bem como os documentos produzidos nos períodos em que os prefeitos estiveram filiados aos partidos que iniciaram os seus mandatos.

Não estamos preocupados em saber quais os programas que tiveram sucesso e quais aqueles que fracassaram, mas conhecer o significado destas três administrações municipais no processo de construção da gestão escolar.

O período abrangido pela pesquisa representa o momento de consolidação da democracia política, compreendendo o fim da ditadura, a elaboração de nova Carta Constitucional e a retomada das eleições diretas para Presidente da República.

³ --- A gestão de 1983 a 1988 teve um período maior em função das alterações ocorridas na Lei Eleitoral.

Este período foi marcado pela implementação de novas experiências educacionais quando estados e municípios passaram a implementar políticas sociais inovadoras, principalmente na área da educação. Temas como participação, descentralização, municipalização do ensino foram freqüentes nas propostas de governo implementadas neste período⁴.

Na cidade de Campinas/SP, partidos considerados progressistas implementaram várias inovações tais como a introdução de conselhos representativos, projetos pedagógicos, discussão de novas metodologias de ensino e processos avaliativos, dentre outras, transformando a estrutura e o funcionamento da rede pública municipal de ensino.

Conforme Cunha (1991), "os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, na falta de melhor denominação, chamo de administração 'zig-zag': as mais diferentes razões fazem com que cada secretário da educação tenha *seu* plano de carreira, *sua* proposta curricular, *seu* tipo de arquitetura escolar, e *suas* prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, freqüentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria durante todo o mandato do governador ou prefeito." (Cunha, 1991, p.474-5, grifo do autor)

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, conforme poderemos ver a seguir: gestão PMDB – professor Enildo Pessoa (01/12/83 a 17/08/88) e professora Maria José de Lima Carvalho (18/08/88 a 31/12/88); Gestão PT/PDT – professor Newton Antonio Pacciuli Bryan (01/01/89 a 12/03/91); professora Iara Lúcia Dias da Silva (13/03/91 a 12/09/91) e professora Solange Villon Khon Pelicer (13/09/91 a 31/12/92); Gestão PSDB – professora Maria Helena Guimarães e Castro (01/01/93 a 16/01/95); professor Ezequiel Theodoro da Silva (17/01/95 a 31/12/96).

Ir além do registro das alterações ocorridas na estrutura e no funcionamento da rede municipal de ensino é o que pretendemos nesse trabalho.

Para tanto buscamos nos estudos de Bourdieu os conceitos necessários para a análise das políticas educacionais no município de Campinas e suas relações com os diretores da rede pública municipal.

⁴ --- Sobre o processo de descentralização na educação brasileira ver : Cunha, (1991); Oliveira, (1992).

Segundo este autor, o espaço social é constituído pela conjunção de campos específicos, tais como o campo econômico, o campo cultural, o campo político, entre outros. Ele explica que cada campo é constituído por diferentes forças que lutam pela conquista do "monopólio da legitimidade", fazendo com que a sua própria estrutura se reproduza ou se transforme. (Bourdieu, 1990, p.52).

Para Bourdieu a *"análise das estruturas objetivas - as estruturas dos diferentes campos - é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço)"* (Bourdieu, 1990, p.26, grifo do autor).

Para Bourdieu, os agentes sociais, em qualquer campo que atuem (campo econômico, campo artístico, campo educacional, etc.), possuem uma autonomia relativa, ou seja, são influenciados pelas forças presentes no campo (violência simbólica), ao mesmo tempo em que formulam as suas percepções em relação ao campo em que atuam.

O autor explica-nos que no jogo de forças em um campo qualquer, cada agente social ocupa uma determinada posição. Esta, por sua vez, é determinada pelas preferências deste agente em relação a outras presentes no mesmo campo, *"situado, ele não pode deixar de situar-se..."* (Bourdieu, 1996, p.64).

Podemos dizer que cada agente social, orientado pelo que Bourdieu conceitua como *habitus*, possui uma trajetória com traços de singularidade, que os diferencia dos demais, bem como traços comuns aos outros agentes, em um determinado campo.

Segundo Bourdieu *habitus* *"são princípios geradores de prática distintas e distintivas - o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim por exemplo, o mesmo comportamento*

ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro" (Bourdieu, 1996, p. 22).

O *habitus* é formado pelo conjunto de capitais (capital econômico, capital cultural, capital social, etc.) adquiridos pelo agente social desde o seu nascimento. É a esse conjunto de capitais (capital global) que o indivíduo recorre para existir e sobreviver em um determinado campo. É o que poderíamos chamar de "senso prático", que nos orienta, segundo o nosso gosto, a nossa capacidade de raciocínio, as nossas formas de percepção e resposta a uma dada situação.

Para os nossos objetivos, estamos considerando as políticas educacionais como uma das inúmeras forças presentes no Campo Educacional que contribui na construção do *habitus* dos agentes sociais que vivenciam o dia a dia da escola, tendo como fim último conquistar o "monopólio da legitimidade" junto aos mesmos.

Esse processo de construção não ocorre de forma mecânica e sem contradições, mas através de um jogo de forças onde idéias pedagógicas, metodológicas, 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, como o prefeito, funcionários dos órgãos administrativos da Secretaria Municipal da Educação, professores, pais, alunos, entre outros, analisaremos dois que ao 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 de escola responsáveis pela implementação das políticas educacionais. Podemos considerar os diretores como elos de ligação 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, à 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. São os diretores de escola que recebem as propostas, interpretam-nas e se responsabilizam por sua implementação na unidade 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 na

Secretaria Municipal de Educação (SME); o segundo momento foi a realização das entrevistas com os Secretários Municipais de Educação; e o terceiro e último momento constituiu-se nas entrevistas com os diretores de escola que vivenciaram estas três gestões. É importante ressaltar que não existiu uma divisão rigorosa entre estes 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.

As entrevistas foram feitas em forma de depoimentos, assim como definidos por Queiroz (1987), *“o relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu, podendo assim certificar. O crédito a respeito de que é narrado será testado, não pela credibilidade do narrador, mas sim pelo cotejo de seu relato com dados oriundos de outras variadas fontes, que mostrará sua convergência ou não”* (p. 275).

Utilizamos para a coleta de depoimentos roteiros semi-estruturados.

Inicialmente foram entrevistados os Secretários Municipais de Educação das diferentes gestões. O critério de seleção dos secretários foi o de serem militantes dos partidos políticos que assumiram a prefeitura através do processo eleitoral, dado o compromisso que esses secretários deveriam possuir em relação aos programas partidários bem como as propostas de governo dos prefeitos eleitos.

Assim dos 7 secretários que estiveram à frente da SME no período compreendido entre 1983 a 1996, selecionamos 4 secretários, sendo 1 do PMDB, 1 do PT e 2 do PSDB.

A professora Maria José de Lima Carvalho, apesar da sua militância, não foi entrevistada dado o curto tempo que ocupou a SME, os últimos 6 meses da gestão do PMDB, em substituição ao professor Enildo Pessoa que se candidatou a deputado estadual. As outras duas secretárias, não possuíam vínculos com os partidos de governo à época da eleição do prefeito.

O roteiro de entrevista dos Secretários Municipais de Educação (Anexo nº1) foi dividido nas seguintes partes: A) História de vida profissional; B) Elaboração do Programa de Governo; C) Implementação do Programa de Governo na Secretaria Municipal de Educação; D) Os diretores das Unidades Escolares; E) Os professores; e F) Avaliação.

As entrevistas com os Secretários foram realizadas no ano de 1999, a exceção do Professor Bryan, que por motivo de viagem do entrevistado, foi antecipada para o ano de 1998.

Nas entrevistas realizadas com os diretores o roteiro (Anexo nº2) foi dividido em três partes específicas: a primeira versou sobre a formação profissional, a trajetória como funcionário da Secretaria Municipal de Educação e se o entrevistado possuía algum vínculo partidário. Na segunda parte foi realizada uma questão aberta sobre qual das três gestões mais influenciou a prática profissional do entrevistado e na terceira parte, foram listados os principais programas de cada gestão analisada, sendo pedido a opinião do entrevistado sobre os mesmos.

Em março de 1999 iniciamos os nossos primeiros contatos com a SME para obtermos uma listagem dos diretores das escolas municipais, no período compreendido entre os anos de 1983 à 1996.

Nossa expectativa ao iniciar a pesquisa era a de entrevistarmos diretores da rede municipal de ensino que tivessem passado por todas as gestões analisadas no cargo de direção, expectativa essa frustrada pois fomos informados pelos dirigentes da SME que dificilmente encontraríamos mais do que uma diretora dentro desse critério, pois com a reforma previdenciária, no início dos anos 90, muitos diretores acessaram à supervisão ou pediram sua aposentadoria.

Alteramos o nosso critério de forma a possibilitar a ampliação do número de entrevistados. Incorporando as sugestões feitas pela banca de qualificação, passamos a procurar diretores que tivessem permanecido, no mínimo, 5 anos em uma mesma escola, sendo que esse período deveria abranger, no mínimo, duas gestões estudadas pela pesquisa.

Em um novo contato com os dirigentes da SME, novamente esses nos informaram que seria muito difícil conseguir fazer um levantamento de todos os diretores do período, em especial, das escolas de Educação Infantil, dada as inúmeras alterações que ocorreram em sua estrutura, que ampliaram a frequência de substituições dos diretores.

Buscando viabilizar o trabalho de levantamento, optamos por trabalhar só com as escolas de Ensino Fundamental, solicitando a SME uma lista dos diretores dessas escolas no período. Após várias protelações, greves, mudança de dirigentes, não conseguimos as informações necessárias para a execução das entrevistas.

Tentamos um contato direto com alguns diretores, através de indicações feitas por supervisoras, nesse momento, ainda tínhamos a esperança de encontrar professores de Educação Infantil com as características necessárias, mas esse caminho se mostrou ineficaz, pois só

conseguimos encontrar duas diretoras dentro dos critérios. As informações dadas nem sempre eram coincidentes, principalmente quanto ao período de exercício no cargo de direção.

Ao expor o problema para o orientador da pesquisa, este me sugeriu outro caminho, através de um pedido feito via Câmara Municipal. Esse pedido foi feito com o auxílio de uma amiga, militante do PSDB, que viabilizou todo o encaminhamento necessário. Em agosto de 1999, finalmente chegou em nossas mãos uma lista das escolas de Ensino Fundamental e Centros Supletivos com o nome de seus diretores nos anos abrangidos pela pesquisa.

Para termos uma idéia da dinâmica das alterações ocorridas nessas escolas fizemos um levantamento da quantidade de diretores que cada escola de Ensino Fundamental teve no período, chegando a construção do Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Número de diretores nas Escolas de Ensino Fundamental - Campinas 1983 a 1996

Nº de escolas	Nº de diretores
1	1
2	3
3	4
2	5
7	6
6	7
5	8
4	9
3	10
2	12

Fonte: SME, 1999.

A Quadro 1 mostra a dificuldade por que passam várias escolas que, por diferentes motivos, em especial pela sua localização, não conseguem manter um mesmo diretor por vários anos. A Quadro 1 indica que, decorridos 14 anos (1983 - 1996), em apenas 1 escola houve a permanência de um mesmo diretor, enquanto em 5 escolas, ocorreram mudanças quase que anuais de direção, o que demonstra a dificuldade, nestas escolas, de consolidar uma proposta pedagógica consistente.

Dos onze Centros Supletivos, somente 3 funcionaram durante todo o período analisado.

Dessa listagem foram selecionados, seguindo os critérios anteriormente apresentados, 19 nomes de possíveis diretores a serem entrevistados.

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

Dos 19 nomes selecionados realizamos entrevista com 7 diretores, sendo que 3 chegaram a participar das três gestões analisadas como diretores de escolas⁵, 2 que participaram da gestão do PMDB e do PT e 2 diretores que estiveram na direção durante a gestão do PT e do PSDB. Optamos por acrescentar estes 4 últimos, dada a riqueza dos depoimentos, apesar de se limitarem a gestões específicas.

Incluímos nesse grupo a entrevista de uma diretora de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), realizada quando dos primeiros contatos com a SME, pois esta diretora passou por todos os governos no cargo de direção, totalizando 8 diretores entrevistados.

O número de entrevistas mostrou-se suficiente para coletarmos informações em relação a percepção dos diretores sobre a política educacional implementada no período analisado, bem como se as mesmas influenciaram de alguma forma os entrevistados⁶.

Dos 8 entrevistados, 4 são aposentados, 2 supervisores da rede e dois ainda se encontram no cargo de direção.

Dois entrevistados, chegaram a participar diretamente, em cargos de dirigentes na SME na gestão do PSDB.

Em relação a tendência política dos entrevistados encontramos 2 que se declararam sem nenhuma vinculação partidária, 2 que afirmaram serem simpatizantes por candidatos e não por partidos, 1 simpatizante do PT, 1 simpatizante do PC do B e 2 simpatizantes do PSDB, o que permite dizer que a pesquisa conseguiu abarcar um conjunto bastante variado de tendências político partidárias entre os entrevistados.

Foi interessante notar a grande expectativa que a pesquisa criou entre os entrevistados que deram muita importância a seu depoimento, visto como parte integrante da história da rede de ensino municipal.

⁵ --- Considerando o período em que esses permaneceram como diretores substitutos.

⁶ --- 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).

Das 8 entrevistas concedidas, somente 1 entrevistado não permitiu a gravação, todas as outras foram gravadas e transcritas.

Os depoimentos foram heterogêneos variando muito conforme o tipo de participação do entrevistado em cada gestão, pois houve diretor que enfatizou as relações internas da unidade escolar, já outro preocupou-se mais com as propostas de cada gestão, outro ainda fez destaques das mudanças ocorridas na rede municipal como um todo. Nosso trabalho procurou incorporar toda essa diversidade, de forma a não perder a riqueza dos dados coletados.

Para a análise das entrevistas, seguimos as orientações de Demartini (1992), realizamos várias leituras do material coletado, tendo sempre como referência o objetivo de conhecer a percepção dos diretores sobre as políticas implementadas bem como a influência das mesmas na visão desses agentes sociais.

A utilização de um roteiro semi-estruturado, viabilizou, ao mesmo tempo, a delimitação da temática do depoimento, bem como, abertura necessária para que os depoentes extrapolassem os temas inicialmente propostos, garantindo a coleta de informações valiosas sobre a estrutura e o funcionamento da rede municipal de ensino.

Após a realização das entrevistas com os diretores, vimos a necessidade de entrevistar a Diretora Pedagógica da gestão do PT, professora Corinta Maria Grisólia Geraldi, pois foi citada por todos os entrevistados, como uma dirigente fundamental na implementação da política educacional no período.

Entendemos, assim, esta investigação como um processo de aproximações sucessivas do objeto de estudo.

O texto está organizado em 4 capítulos. No primeiro analisamos a conjuntura sócio-política e econômica do período compreendido entre 1983 a 1996. Nossa preocupação maior foi a de conhecer as principais características do Estado brasileiro nesse período, bem como algumas consequência de suas ações.

Ainda nesse capítulo, realizamos: um breve estudo sobre a formação dos partidos políticos no Brasil; um estudo sobre a descentralização ocorrida na área da educação no período abordado por nossa pesquisa; e finalmente apresentamos as características da cidade de Campinas e da rede municipal de ensino.

Nos capítulos 2, 3 e 4 apresentamos a análise das gestões do PMDB, PT e do PSDB respectivamente. Em cada um desses capítulos apresentamos inicialmente um breve histórico sobre a formação do partido, bem como as concepções de Estado, escola e participação presentes nos programas partidários. Em seguida analisamos as propostas de governo para o município, em especial aquelas voltadas para a rede municipal de ensino. Por fim analisamos em cada um desses capítulos, o processo de implementação das propostas de governo.

Nesses capítulos, o trabalho orientou-se pelos depoimentos coletados com os secretários e diretores de escola entrevistados, garantindo assim, uma análise que ao mesmo tempo refletisse a dinâmica própria de cada gestão, bem como, incorporasse a riqueza de informações coletadas. A participação foi o eixo norteador dessa análise, pois foi um tema recorrente nas diferentes propostas partidárias.

Nossa expectativa é a de que esse trabalho, mesmo considerando suas limitações, venha a contribuir no estudo de algumas das inúmeras forças que orientam o rumo da rede municipal de ensino de Campinas.

Capítulo 1 - A Conjuntura Sócio-Política E Econômica - 1983 a 1996.

Os anos 80 foram marcados pelo processo de transição democrática, quando, de forma lenta e gradual, o país saiu do regime autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964, passando para o regime democrático, com as eleições diretas para presidente da república no ano de 1989.

Além da mudança de regime político, o período de transição democrática significou também o esgotamento do modelo de Estado desenvolvimentista que vinha sendo implementado no Brasil desde os anos 30.

O modelo desenvolvimentista caracterizava-se pela centralização do Estado na organização da sociedade, tendo a substituição de importação como um de seus maiores objetivos, o que se daria através da formação de um parque industrial no país, dinamizando, conseqüentemente, a economia. Criar-se-ia, assim, um mercado consumidor de massa no país. Esse projeto seria concretizado com a associação entre o capital nacional e o capital internacional. A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi uma das principais promotoras dessa concepção desenvolvimentista entre os países Latinos Americanos, através de sua colaboração no processo de elaboração dos Planos Nacionais de Desenvolvimento nos anos 60 e 70 (Oliveira, 1997).

A ditadura militar, que se instalou no governo do país em 1964, assimilou esse modelo de desenvolvimento, acrescentando a este o conceito de segurança, enquanto fator fundamental para o crescimento econômico. A partir de então, buscou-se a concretização de dois projetos: a construção de um país economicamente desenvolvido e a institucionalização de um regime autoritário no Brasil (Sallun Junior, 1995).

Explicar o período de transição democrática é uma tarefa muito complexa, não só pela sua longa duração (1974 a 1989) como pela influência dos fatores econômicos, políticos e sociais, cuja análise extrapola os limites do nosso estudo. Apesar dessa dificuldade, propomo-nos a traçar um breve balanço dos principais acontecimentos que se mostraram relevantes neste período, possibilitando, assim, uma visão geral sobre as transformações ocorridas em nosso país durante o processo de transição democrática.

Foi no governo do general Geisel (1974-1977) que se inicia o processo de distensão política, através do abrandamento da repressão policial. Fatores como a presença da ideologia liberal entre os militares, pressões da sociedade civil, aumento da oposição, crises econômicas sofridas pelo país no período e até a falta de opção entre os governantes militares, que estariam sendo obrigados a uma liberalização controlada, são apontados enquanto motivações que levaram à distensão. Neste sentido, muitas são as lentes pelas quais podemos analisar o processo de transição democrática.

Lamounier (1988) trabalha com duas hipóteses básicas para explicar o processo de transição democrática. A primeira refere-se à existência de um *calculus* de descompressão entre os principais atores sociais. Este *calculus* realizou-se através dos resultados eleitorais, quando era aferida as perdas e os ganhos políticos entre os diferentes atores que disputavam o poder do Estado. A segunda hipótese seria a de que o processo de descompressão produziu seus próprios efeitos, o que levou os atores a trabalhar com o novo e o incerto inerentes ao período de transição.

Assim, o autor aponta as eleições legislativas do ano de 1974 como um marco dentro do *calculus* da descompressão. Nestas eleições, o governo sofreu uma grande derrota nas urnas quando, de um total de 364 cadeiras na Câmara Federal, a oposição conquistou 165, enquanto o partido do governo caiu de 233 para 199⁷. Também no Senado a oposição conquistou um número maior de representantes passando de 7 para 20, enquanto a dos governistas passaram de 59 para 46.

Esta eleição teve um caráter plebiscitário, quando a população, principalmente nos grandes centros, demonstrou a sua vontade de mudanças. A derrota provocou várias reações por parte do governo militar, desembocando em diferentes reformas legislativas com o intuito de possibilitar maiores garantias de vitória para o partido governista.

Assim, em abril de 1977, através do 'Pacote de Abril', foram instituídas eleições indiretas para governadores dos estados e para um terço dos representantes do Senado, bem como alterou-se a forma do cálculo de representantes na Câmara Federal, favorecendo as regiões menos

⁷ --- A reforma partidária de 1965 aboliu os partidos políticos existente e criou duas agremiações políticas: a Aliança Renovadora Nacional - ARENA (governista) e o Movimento Democrático Brasileiro - MDB (oposição).

populosas, e mais atreladas às políticas governamentais. Em 1981, novas mudanças às vésperas das eleições, o chamado “Pacote de Novembro”, alteram novamente as regras do jogo eleitoral, impedindo coligações, estipulando o voto vinculado, entre outras. Até mesmo a lei que instituiu a volta do pluripartidarismo, em 1979, pode ser vista como uma estratégia dos militares de aumentar as chances do partido do governo nas eleições. Enfim, a cada avanço eleitoral da oposição, novas medidas eram impostas pelo governo, na tentativa de impingir o ritmo e a direção que deveriam seguir o processo de transição democrática.

Alterações mais significativas começaram a surgir a partir das eleições diretas para governadores dos estados, no ano de 1982, quando as oposições assumiram o governo em 10 estados brasileiros (9 do PMDB e 1 do PDT). A partir deste momento começou a se desfazer o monopólio governamental da política institucional (Lamounier, 1988).

Na área econômica, vários fatores contribuíram de forma decisiva no processo de transição democrática.

A crise do petróleo em 1973, quando os preços do produto dispararam no mercado internacional, afetou diretamente o Brasil, que importava, no período, 80% do que se consumia no país. Nesse momento, o general Geisel procurou uma solução que, apesar de amenizar os efeitos da crise a curto prazo, comprometeu a economia nacional a médio e a longo prazo, à medida em que usou as reservas nacionais ao mesmo tempo em que absorveu grandes empréstimos externos, duplicando a dívida externa brasileira no ano de 1974 (de 6,2 bilhões de dólares para 11,9 bilhões de dólares) (Stepan, 1988, p.31).

O Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), lançado pelo governo do general Geisel, em 1975, implementou um ambicioso programa de substituição de importação através de maciça utilização de empréstimos externos.

Segundo Sallum Jr. (1995), o II PND pode ser considerado a expressão máxima do desenvolvimentismo nacional, ao tentar, de uma vez por todas, transformar o Brasil numa nação-potência. Para este autor, o II PND teve três efeitos principais: a) evitou o acirramento das tensões entre os grupos políticos aliados ao governo; b) possibilitou uma orientação simbólica entre as forças heterogêneas de sustentação do regime; c) privilegiou distintamente certas regiões

do país, o que veio a ser conhecida como política de ajustamento, favorecendo as regiões menos industrializadas, como o Norte e o Nordeste.

Na avaliação de Moura (1990), " ao escolher um ritmo e padrão de ajustamento que mantinham o crescimento econômico, às custas de maiores desequilíbrios internos e externos, os formuladores da política econômica simplesmente transferiram para o futuro o momento de enfrentar os encargos crescentes das obrigações internacionais" (p.41).

Ao assumir o governo, o general Figueiredo (1979-1984) procurou implementar uma política econômica de ajuste das contas públicas, mas, sem o apoio político necessário, o governo promoveu mudanças no ministério ainda no primeiro ano de governo, levando a alterações profundas nesta política. Delfim Neto, novo ministro do Planejamento, com a sua política de anti-ajuste, acelerou a caminhada do país a uma de suas piores crises econômicas.

Segundo Moura (1990), nos anos de 1981, 1982 e 1983, ano este em que se inicia o período de abrangência desta pesquisa, "observou-se a mais profunda, prolongada e abrangente queda no nível de atividade econômica dos últimos sessenta anos" (p.47). Para este autor, apesar da influência de fatores externos, como a moratória mexicana de 1982, que abalou a confiança dos investidores estrangeiros em relação aos países em desenvolvimento, a forma como foi conduzida a economia brasileira, favoreceu sobremaneira o descontrole macroeconômico verificado no país no período.

Dada a situação de crise que se instala a partir de 1983, ampliou-se a tutela da política econômica do país pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que passou a supervisionar diretamente a elaboração e implementação dos planos de estabilização, assim como realizou avaliações mais freqüentes sobre o desempenho do governo em relação a metas propostas.

Apesar desta nova camisa de força, o Brasil não conseguiu cumprir os compromissos acertados com o FMI, implicando na não liberação de parcelas de empréstimos já acertados, o que veio acentuar a crise econômica do país.

A economia brasileira só voltou a se recuperar no ano de 1984, impulsionada principalmente pelo setor de exportação. Neste ano foi verificado um crescimento de 5,0% do PIB. Para Moura (1990), " o retorno a uma taxa positiva de crescimento permitiu uma razoável

acomodação dos conflitos sociais, facilitando, assim, a transição negociada que se vinha observando na esfera político-institucional da qual se originou a Nova República" (p.50).

O início do ano de 1985 foi marcado por uma intensa atividade política. Tancredo Neves, presidente eleito indiretamente adoece, gerando impasses sobre quem deveria assumir a presidência da República, se o presidente da Câmara Federal, Ulisses Guimarães do PMDB (partido de oposição), como previsto pela Constituição ou o vice-presidente da chapa de Tancredo, José Sarney, nome mais aceito entre os militares, já que este tinha sua origem no PDS (partido da situação). Dados os impasses e dificuldades presentes naquela conjuntura política, acabou prevalecendo o segundo nome, que assumiu o governo interinamente e, com a morte de Tancredo Neves, em 21 de abril, foi empossado Presidente da República.

O governo Sarney (1985-1988) implantou três programas de estabilização econômica que, apesar da curta duração dos mesmos e da sua pouca eficácia no combate à inflação, tiveram um papel importante, principalmente o primeiro, no processo político-institucional do país.

O Plano Cruzado, lançado em fevereiro de 1985, teve o impacto do congelamento de preços de todos os produtos e tarifas públicas, em um momento em que os salários haviam sido reajustados, angariando altos índices de aprovação do presidente e seus aliados. Apesar da popularidade, este governo teve sérias resistências provenientes de diferentes forças sociais, em especial do setor agropecuário, que promoveu várias ações contra a política de estabilização, através de boicotes de produtos como carnes e grãos.

Este plano econômico evidenciou, de forma mais clara e cruel, o uso da política econômica como estratégia eleitoral. Após a grande vitória do partido governista (PMDB) nas eleições de novembro deste mesmo ano, o governo anunciou o aumento das tarifas públicas, provocando uma reação em cadeia nos preços dos produtos e a conseqüente explosão inflacionária.

Este governo lançou mão de mais dois planos econômicos de combate à inflação, o Plano Bresser em 1987 e o Plano Verão no início de 1989, mas estes também tiveram uma vida curta. Segundo Moura (1990), "o governo Sarney terminou de fato, em junho de 1989, com a

derrocada do Plano Verão, embora ainda lhe restassem cerca de 9 meses de mandato. Naquele mês, a taxa de inflação mais do que dobrou em relação a maio" (p.54).

Para Sallum Júnior (1995), o fim do modelo desenvolvimentista está relacionado às mudanças de âmbito internacional, quando começam a serem postas em xeque as economias fechadas e os modelos econômicos centralizados no Estado, como era o caso brasileiro.

A crise da dívida em 1983 já seria uma demonstração das mudanças de postura dos órgãos internacionais de crédito, o que promoveu, como já assinalamos, uma drástica diminuição na capacidade de investimento do Estado.

Sola (1995) aponta este período histórico como sendo um momento de crise de governabilidade, caracterizada pela diminuição da capacidade dos tecnoburocratas de controlar os processos político e econômico que estavam ocorrendo no Brasil.

Na área social, as conseqüências da crise foram ainda maiores, dado o modelo de políticas sociais implementadas no país. Segundo Draibe (1995), o sistema de políticas sociais, existentes no Brasil desde os anos 30, é o tipo meritocrático-particularista, baseado na capacidade de cada indivíduo resolver os seus próprios problemas. Segundo a autora, a intervenção do Estado está diretamente associada à capacidade contributiva do trabalhador, formalmente vinculado ao mercado de trabalho, sendo que os recursos fiscais não exercem nenhum papel redistributivo que possa "alterar significativamente as posições originais de renda e de recursos das pessoas e das famílias" (p. 203).

Desta forma, o sistema de financiamento do gasto social está diretamente ligado ao comportamento cíclico da economia. Quanto maior o desemprego ou a informalização do trabalho, maiores serão a dificuldade do Estado em financiar as políticas sociais.

Somam-se a essa dificuldade outras distorções ligadas à estrutura do sistema de políticas sociais em nosso país, tais como a "centralização; fragmentação institucional; caráter autoritário dos sistemas de decisão; forte privatização, tanto pela crescente presença do setor privado como do produtor de serviços sociais (muito alavancados pelo investimento público) quanto pela introdução da lógica e dos interesses privados e particularistas nas arenas decisórias" (Draibe, 1995, p. 203).

A crise de 1983 teve duas grandes conseqüências sobre a política social do Estado como o grande déficit social acumulado nas últimas décadas e a ampliação das demandas sociais que delas vieram a necessitar.

O tamanho do rombo pode ser medido pela constatação de que só em 1989, o gasto social conseguiu recuperar o nível de 1981(Draibe, 1995).

O padrão de distribuição de renda nos dá uma idéia clara sobre o efeito perverso que tem sido a atuação da burguesia no exercício do poder do Estado brasileiro.

Skidmore (1988, p.31) mostra-nos que entre 1960 a 1970, os dez por cento mais ricos da população brasileira aumentaram a sua participação na renda nacional em 7%, passando de 40% para 47%, enquanto os cinquenta por cento mais pobres diminuíram a sua participação em dois pontos percentuais, de 17% para 15%.

Essa tendência se acentuou nos anos 80, quando os dez por cento mais ricos da população, que detinham 46,6% da renda nacional em 1981, ampliaram a sua participação para 53,2% no ano de 1989, enquanto os dez por cento mais pobres, que detinham 0,9% da renda nacional em 1981, diminuíram a sua participação, alcançando 0,6% em 1989 (Draibe, 1995, p. 213).

Segundo Bava (1998, p3-2), nos anos 90, essa tendência de queda da participação da população mais pobre na renda nacional manteve-se, praticamente, inalterada. Os cinquenta por cento mais pobres tiveram a seguinte participação na renda nacional: 1991, 13,6%; 1993, 12,3%; 1994, 11,3%; 1995, 12,2%.

A falta de atendimento adequado por parte do Estado às necessidades da população foi um dos fatores que favoreceu a revitalização das organizações populares, no final dos anos 70. Surgem os chamados Novos Movimentos Sociais reivindicando melhorias nas condições de vida da população bem como a restauração do estado de direito⁸.

A luta pela anistia política, contra a carestia, por melhorias nas condições de saúde, educação, transporte, moradia, e pela reforma agrária, representaram um grande avanço no processo de organização das demandas populares. Neste período houve um expressivo

⁸ --- Sobre esse tema ver: Kovarik (1988), Jacobi (1989), Gohn(1991), Sader (1988), Ammann (1991).

crescimento do número de Associações de Mutuários, Clubes de Mães, Associações Comunitárias, principalmente nos grandes centros urbanos do país.

As Sociedades Amigos de Bairro (SABs) começaram a recuperar o caráter reivindicativo que possuíam antes do golpe militar de 1964, quando passaram a exercer uma função assistencial, submetidas às "Secretarias dos Marginalizados", assumindo um duplo papel: expressão da população na condução de suas reivindicações e canal de influência das políticas sociais implementadas pelo Estado (Sader, 1988).

As organizações sindicais também tiveram uma presença marcante no cenário nacional, principalmente após a greve dos metalúrgicos do ABC paulista em 1978, com a mobilização de milhares de trabalhadores de diferentes empresas automobilísticas. Os sindicatos reivindicavam, além de melhorias salariais, maior autonomia das organizações sindicais em relação ao Estado nas negociações com os patrões.

Segundo Almeida (1995), "nos anos 80, os sistemas de intermediação de interesses (sindicatos de trabalhadores e patronal), sofreram mudanças de monta na direção do pluralismo. Implicaram, também, a extinção dos dispositivos legais e dos mecanismos que consagravam a tutela governamental sobre a vida associativa, típica do corporativismo de Estado" (p.178).

A mobilização da sociedade civil, através de suas organizações, foi fundamental para a ampliação dos direitos sociais, expressos na Constituição de 1988; por outro lado, a fragilidade, cada vez maior da economia nacional, trouxe sérias restrições à capacidade de investimento do Estado. Assim, se, por um lado, a década de 80 foi considerada perdida em termos do crescimento econômico, por outro, podemos perceber ganhos significativos no que se refere ao aprendizado democrático vivenciado pelo povo brasileiro e também à ampliação dos direitos sociais assegurados pela Constituição de 1988.

O início dos anos 90 foi marcado pela volta do populismo, quando o presidente eleito, Fernando Collor de Mello, exalta a sua independência em relação às organizações sociais. Este governo dá início a um verdadeiro desmantelamento do aparelho estatal, identificado como o responsável principal pelas desigualdades vigentes no país (Saes, 1994, p.47).

Alinham-se a esse discurso populista uma nova concepção de Estado divulgada pela ideologia neoliberal, que defende a redução da esfera pública e a ampliação da esfera privada no atendimento às demandas sociais.

A reforma do Estado foi entendida, por esse governo, como sinônimo de privatização das empresas estatais e da transferência de serviços, antes realizados diretamente pelo Estado, para empresas privadas, ou seja, um processo de terceirização dos serviços públicos. Para Chauí (1994), “a privatização à brasileira, significa, simplesmente, transferência dos mecanismos estatais de proteção ao oligopólios, aos próprios grupos oligopólios” (p.29).

Este governo procurou confundir a opinião pública, promovendo uma reforma limitada ao aparelho do Estado, sem entretanto mexer com as estruturas sociais mais amplas. Segundo Nogueira(1998), “o que estava apenas insinuado na biografia política do presidente e em seus discursos ficará então explícito, qual seja: por um lado, uma radicalização de interpretação entre público e privado, entre negócios de Estado e negócios de família, e por outro uma grave confusão entre Estado, governo e administração, base da não-diferenciação entre ‘reforma administrativa’, reforma do Estado, como se o Estado pudesse ser reduzido, essencialmente à sua dimensão burocrática e governamental, assim esvaziado de política, povo, território, cultura e história” (p.212).

Após o fracasso do primeiro plano Collor, que pautou-se pelo seqüestro de recursos da população e da desvalorização salarial, este governo, lançaria mão de mais um Plano Econômico já com o descrédito da população que começava a tomar conhecimento de várias irregularidades administrativas de sua equipe, bem como do próprio presidente, que acabou sofrendo um processo de *impeachment* no segundo ano de mandato.

Para Nogueira (1998), “por detrás da retórica populista, ocultar-se-ia a intenção hegemônica do grande capital; a reforma anunciada não confessaria jamais suas verdadeiras intenções: fazer com que a forma, o modo de ser e as funções do Estado capitulassem diante dos imperativos de uma nova ordem econômica”(p.214).

Como podemos ver, novas exigências foram sendo colocadas para o município, afetando não somente a estrutura organizacional da administração municipal como também as

formas de intermediação entre as demandas populares e o governo municipal. Neste sentido, sendo os partidos políticos as organizações privilegiadas na representação dos interesses dos diferentes grupos sociais na definição das políticas governamentais, faz-se necessário analisarmos de forma mais demorada, como, historicamente, foi se constituindo o sistema partidário no Brasil.

1.1 - Partidos Políticos

Apesar das inúmeras alterações sofridas pelo sistema político brasileiro, é possível destacar algumas características básicas do nosso sistema partidário. Para podermos analisá-las, torna-se de fundamental importância termos clareza sobre os aspectos principais do modelo de Estado patrimonialista sedimentado sobre a sociedade brasileira, pois esta forma de organização do Estado influenciou sobremaneira a estrutura dos partidos políticos.

Faoro (1975) apresenta duas etapas na formação do regime patrimonialista: a primeira, predominantemente agrária, “a nação administrava-se como a casa do soberano, limitada a ação do mercado e quase obstado o uso do dinheiro”, a segunda etapa, inaugurada com o desenvolvimento da economia monetária e, conseqüentemente, o incentivo do comércio, o patrimonialismo estamental, “o quadro administrativo esteriotipa-se, ganha cartilagens e, de mera reunião de cortesãos e protegidos, faz-se órgão de domínio” (p.12).

Para o autor no regime patrimonialista, “o Estado projeta-se, independente e autônomo, sobre as classes sociais e sobre a própria nação. Estado e nação, governo e povo são realidades diversas, que se desconhecem e, não raro, se antagonizam” (p.45).

Ao analisar o desenvolvimento do patrimonialismo no Brasil, Faoro (1975) mostra a tensão existente entre a minoria dirigente, centralizadora de poder, e as necessidades regionais, expressa pela população. Segundo o autor, “essa é a base, com peças já definidas, da conjuntura política de toda nossa história futura. Unidade do governo, confundida com a própria unidade nacional. Assentada sobre uma camada social esteriotipada, de um lado, contra a vocação regional e autonomista das forças locais – serão as duas pontas do dilema que marcará o ritmo da atividade da Independência, do Império e da República” (p.96).

O Estado patrimonialista pode ser definido: a) pelo alto grau de autonomia entre o Estado e a sociedade; b) pela capacidade do Estado em intervir nos conflitos sociais, impedindo qualquer distúrbio da ordem instituída; c) pela internalização dos conflitos dentro das estruturas estatais; d) pela sobrevivência dos grupos tradicionais, diante das mudanças políticas e institucionais; e) e pela falta de acesso dos pobres aos recursos públicos (Souza e Lamounier, 1990, p.83).

Para Franco (1974) a formação dos partidos políticos pode ser vista como um reflexo das disputas entre facções e grupos que, de uma forma ou de outra, já possuíam certa intimidade com o poder do Estado. Esses grupos buscavam influenciar e exercer o poder em defesa de seus interesses particulares, sem vínculos com a sociedade em geral.

Segundo Chacon (1981), de início, os partidos políticos eram “meras projeções de alianças familiares rurais, coroadas por elites urbanas estamentais, com treinamento em Coimbra e nas Faculdades de Direito do Recife e São Paulo” (p.20).

Desde a época do Império, quando surgem os primeiros partidos políticos (o partido Conservador e o partido Liberal), é possível perceber a total ausência de um programa que defina de forma clara e precisa a doutrina proposta pelos partidos políticos. Suas divergências eram mais conjunturais do que estruturais, acerbadas em tempo de crise política, como nos momentos de elaboração das Constituições Nacionais, por exemplo, e praticamente inexistentes em momentos de estabilidade social.

Ao se referir a estes primeiros partidos, Franco(1974) afirma que nos períodos de estabilidade “era também possível aos partidos governarem em conjunto, sob a supremacia de um deles e sem programas definidos. O programa era administrar, era resolver casos concretos, que não se contradiziam substancialmente” (p.41).

Mesmo com a proclamação da República, manteve-se a preponderância das necessidades conjunturais sobre os aspectos ideológicos e doutrinários na consolidação dos partidos políticos.

O aumento da exportação do café, e a incrementação econômica que se seguiu, bem como a influência do pensamento positivista sobre os militares, foram alguns fatores que favoreceram a Proclamação da República.

O federalismo veio ao encontro dos anseios das oligarquias estaduais, que rejeitavam tudo que pudesse intervir com sua autonomia regional. Assim “a mentalidade republicana era federal em primeiro lugar; e, em segundo, anti-partidária, no sentido nacional” (Franco, 1974, p.54).

Formaram-se, em cada estado, partidos que representavam as facções regionais, sem articulação no âmbito nacional, o que contribuiu com a forma de governar o país através da ‘política dos governadores’, com as trocas clientelísticas entre o governo central e os governos regionais. O partido era antes uma nebulosa sem centro, sendo que cada grupo regional surgia ao sabor das possibilidades e interesses locais.

Segundo Franco (1974), a Constituição de 1934 pode ser vista como um primeiro momento de mudança de mentalidade no que se refere a uma visão mais nacional do país, pois, apesar de manter os partidos estaduais, confirmou o sistema proporcional e a Justiça Eleitoral, “duas conquistas memoráveis, preparatórias da organização partidária do futuro”(p.63). Apesar desses avanços, adotou essa carta o hibridismo da representação profissional dentro das Assembléias, “traço tipicamente fascista, que importava a criação de uma grande bancada apartidária, a qual funcionava, dentro das Assembléias, como uma espécie de instrumento permanente dos Governos contra a ação livre dos partidos” (p.63). Para este autor, os partidos políticos na Constituição de 34 ainda se apresentavam mais como correntes de opinião do que como entidades definidas.

É crescente, neste período, a influência do poder executivo sobre os partidos, principalmente sobre aqueles que davam sustentação política aos governos regionais, os chamados partidos oficiais.

Através do decreto-lei, nº2 de 2 de dezembro de 1937, a ditadura Vargas proíbe o livre funcionamento dos partidos políticos, os quais só voltariam a funcionar em 1945, com o retorno do Estado de Direito (Franco, 1974).

A Constituição de 1946 garantiu o sufrágio universal e o voto secreto, além de assegurar a representação dos partidos políticos em nível nacional.

Nesse período, o Brasil ainda era um país predominantemente rural, o que favorecia o poder eleitoral dos patriarcas locais. Mesmo nas cidades, o voto popular estava sob o comando da figura dos candidatos mais populares, o que desfavorecia a formação de partidos políticos com programas mais definidos. Franco explica que “o povo da cidade vota, como o do interior, por motivos pessoais. Os motivos variam. A diferença talvez mais fricante é que, nas cidades, a

população vota nos chefes e no interior com os chefes. Aqui, via de regra, os coronéis são os candidatos; lá, também, via de regra, eles têm os seus candidatos” (1974, p.86 – grifo nosso).

Os partidos oficiais que outrora tinham uma atuação mais regionalizada passam a um outro estágio, alcançando o oficialismo federal.

Esse período também foi marcado pelo início da guerra fria, a grande cruzada liberal contra o comunismo mundial. No Brasil, a primeira vítima da guerra política ideológica foi o Partido Comunista Brasileiro, cassado no ano de 1948, bem como seus representantes na Câmara e no Senado.

O populismo, tão difundido durante a ditadura Vargas, reaparece junto com o processo de industrialização promovido pelo governo de Juscelino Kubitschek, que reforçou o surgimento de lideranças carismáticas em detrimento das legendas partidárias.

Segundo Chacon (1981), esse período é marcado pela lenta contração da abertura política, explicando que, após o PCB, “o populismo (de esquerda) se transformaria no maior espantalho da oligarquia patrimonial, acionando convenientemente contra ele o aguerrido estamento” (p.148).

Inicia-se uma fase na qual os partidos procuram dar um contorno ideológico às suas propostas, sem porém perder a flexibilidade necessária para as coligações nos momentos eleitorais.

O poder político nesse período centralizou-se em torno de três principais partidos, o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a União Democrática Nacional (UDN), sendo estes formados a partir do aparato estatal, caracterizando-se pelo pouco comprometimento com as instituições parlamentares e tendência à radicalização (Kinzo, 1993, p.15).

Segundo Chacon (1981), do populismo de esquerda, que buscou favorecer as massas rurais e as populações marginalizadas nos grandes centros urbanos, passou-se ao populismo de direita, direcionado às classes médias inferiores, multiplicadas com o surto industrial do período. Acompanhando esse processo são criadas organizações extraparlamentares e extrapartidárias que se tornaram antiparlamentares e antipartidárias.

Chacon (1981) mostra-nos que neste período foram criadas, do lado da esquerda, a Frente Popular de Libertação e a Frente Parlamentar Nacionalista, que possuíram uma vida curta . Do lado da direita, foi criado o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), fechado em 1963 após ser comprovado, por uma Comissão Parlamentar de Inquérito, o uso corruptor de verbas advindas dos Estados Unidos, através do seu consulado no Brasil. Foram formados ainda, outros grupos de extrema direita, “no sentido de apelos cada vez mais violentos à ordem”, a saber: Liga Democrática Radical (LIDER); Patrulha Auxiliar Brasileira (PAB); Comando de Caça aos Comunistas (CCC) que, apesar de clandestino, teve uma atuação ‘oficiosa’ por assim dizer; Grupo de Ação Patriótica, este chefiado por um almirante; Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP), que teve uma atuação importante na organização de manifestações de apoio ao golpe militar de 1964.

É possível verificar, neste período, o aumento do distanciamento entre os partidos políticos e a sociedade civil, sendo cada vez maior a atuação de organizações como os sindicatos, a igreja católica, entidades assistenciais entre outras.

Era cada vez maior a preocupação dos partidos políticos com a organização administrativa do Estado, o que os levou à elaboração de um discurso mais voltado para o funcionamento do aparelho estatal. Chacon explica que a “longa e pormenorizada ênfase nos planos administrativos e a superficial e mera esperança na formação de consciência democrática e vigilante espírito constitucional, onde não falta o conselho paternalista final de bom comportamento, sem propor como o Estado seria democratizado e não só tornado mais eficiente e mais social, revelam a tendência da época”(1980, p.160).

A ditadura militar que se instalou em 1964 no Brasil restringe a atuação dos partidos políticos, reprimindo qualquer manifestação contrária ao regime⁹.

Em 1965, foram extintos, pelo Ato Institucional Nº 2, todos os 13 partidos políticos existentes, sendo criadas duas legendas partidárias que, por sua vez, deveriam aglutinar, de um

⁹ --- O regime autoritário imposto pelo golpe de 1964 cassou o direito político de 1.261 militares, 500 parlamentares, 300 professores, 50 chefes do poder executivo, sendo 3 ex-presidentes da República, e muitos profissionais liberais e operários, totalizando 4.608 pessoas. Cf. PICALUGA, Izabel **Partidos Políticos e Classes Sociais: A UDN na Guanabara** Petrópolis/RJ; Vozes, 1980.

lado, com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), aqueles que apoiavam o governo autoritário e, de outro lado, através do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) as vozes discordantes do regime militar imposto em 1964¹⁰.

Cria-se assim o que Lamounier (1989) caracterizou como uma bipolaridade artificial, “o situacionismo automaticamente identificado com o sistema burocrático-militar, a oposição com o movimento civil de resistência”(p.35).

A ARENA limitou-se a garantir o apoio necessário às ordens do poder executivo. Os aspectos administrativos foram, nesse período, ressaltados em detrimento da dimensão política na organização da sociedade.

Apesar deste artificialismo, várias correntes políticas acabaram encontrando no MDB um canal institucional de resistência e luta contra o regime autoritário. Tendo o processo eleitoral como referencial para as suas ações e estratégias, esta legenda política incorpora, inicialmente, um discurso genérico em defesa dos direitos humanos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, caminhando paulatinamente na direção de reivindicações mais específicas como a revogação do Ato Institucional Nº 5, que instituiu a censura, além de lutar pela melhoria da distribuição de renda, pela anistia, entre outras causas sociais. (Chacon, 1981).

Se, em um primeiro momento houve aglutinação das forças de oposição no MDB, conforme dissemos anteriormente, em um segundo momento, com a ampliação do processo de distensão, começaram a transparecer as divergências políticas no interior deste.

Aproveitando-se destas divergências, o governo militar do General Figueiredo altera a legislação partidária em 1979, permitindo a volta do pluripartidarismo. Com esta reforma o governo procurou, além de ampliar as fraturas das ‘esquerdas’, possibilitar o surgimento de um partido alternativo da situação o qual não fosse identificado com o governismo, garantindo, assim, maior apoio da população (Sallum Junior, 1995, p. 146-7).

¹⁰ --- Os partidos fechados foram: PSD – Partido Social Democrático; UDN – União Democrática Nacional; PTB – Partido Trabalhista Brasileiro; PTN – Partido Trabalhista Nacional; PST – Partido Social Trabalhista; MTR – Movimento Trabalhista Renovador; PR – Partido Republicano; PSP – Partido Social Progressista; PDC – Partido Democrata Cristão; PRP – Partido da Representação Popular; PRT – Partido Republicano Trabalhista; PL – Partido Libertador; PBV – Partido da Boa Vontade. Cf Chacon (1981).

Os partidos formados por esta reforma foram: o Partido Democrático Social (PDS), identificado com as posturas conservadoras, ligadas ao governismo autoritário, saídos da antiga ARENA, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que aglutinou as forças políticas que atuavam no Movimento Democrático Brasileiro, o Partido Popular (PP), considerada a “oposição segura” pelos governistas, o Partido dos Trabalhadores (PT), criado a partir dos movimentos grevistas de 1978 e 1979, no ABC paulista, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Democrático Trabalhista que reuniam algumas lideranças carismáticas do velho trabalhismo getulista (Cunha, 1991).

Após as eleições para governadores em 1982, como já dissemos, o PMDB teve um grande crescimento, tanto nos poderes legislativos, quanto nos poderes executivos.¹¹

Apesar desse crescimento quantitativo, a trajetória do PMDB foi marcada pela crise de identidade, pois, herdando os problemas do MDB, teve que conviver com constantes disputas internas, principalmente no período de discussão e aprovação da Constituição (1987/1988), quando ocorre a sua maior dissidência, com a criação de um novo partido, o Partido da Social Democracia Brasileira o PSDB.

Na vigência da Nova República, o sistema partidário sofreu nova modificação, através da Emenda Constitucional Nº 25 de maio de 1985. Esta legislação promoveu a mais ampla liberdade para a formação e funcionamento dos partidos políticos no Brasil¹² (Kinzo, 1993).

Segundo Lamounier (1989), “o país passou, assim, da artificialidade bipartidária à instabilidade da ‘Aliança Democrática’, e desta a um virtual esfacelamento partidário ao longo da Nova República” (p.45-6).

Para Maneguello (1994), “longe de representar clivagens sociais constituídas, os partidos políticos na Nova República deixaram de ocupar os espaços reivindicativos abertos durante o regime militar. Ao contrário, definiram preferencialmente formas de consolidação no sistema político pela montagem de máquinas clientelísticas” (p.152).

¹¹ --- O PMDB elegeu governadores nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. O PDT elegeu o governador do Rio de Janeiro.

¹² --- A partir desta alteração houve um aumento significativo de legendas partidárias. Nas eleições parlamentares de 1990, não menos de 40 partidos políticos competiram pelo voto popular, sendo que 50% destes obtiveram assento na Câmara de Deputados. Cf. Sadek (1995).

A Emenda Constitucional N° 25 reduziu de 5% para 3% a votação mínima que um partido deveria ter no país para alcançar a representação; e praticamente liquidou este dispositivo ao estabelecer que os eleitos por partidos que não atingissem esse percentual mínimo teriam seus mandatos preservados, desde que optassem dentro de sessenta dias por outro partido que houvesse atingido. Estabeleceu como requisito para a formação de um partido político a agremiação de 101 indivíduos a qual, elegendo uma Comissão Nacional Provisória, garante o acesso ao horário eleitoral gratuito, em rádio e televisão, mesmo sem o registro definitivo.

A Carta Constitucional de 1988 acabou por ratificar esta legislação, permitindo uma grande autonomia entre o candidato eleito e seu partido bem como, facilitando a criação de novos partidos e seu funcionamento de forma provisória, o que lhes possibilita acesso aos meios de comunicação.

Segundo Kinzo (1993), a atual legislação, dada a sua grande flexibilidade, colabora com a formação de legendas de aluguel, que servem, entre outras finalidades, como moeda de troca na disputa pelo horário eleitoral. Para a autora, com base na defesa da total liberdade de organização partidária, “criou-se no país uma regulamentação que estimula a indisciplina e a fragmentação do sistema partidário”(p.20). Esta constatação torna-se muito relevante quando verificamos o aumento do número de eleitores em nosso país que, entre 1960 e 1992, cresceu 482%, passando de 15,5 milhões para 90,2 milhões, aumentando a importância dos meios de comunicação em massa no processo eleitoral (Kinzo, 1993).

A legislação que, como vimos, ‘desregulamenta’ o sistema partidário, possibilita a prática populista entre os nossos representantes, quando, sem maiores constrangimentos, estes reafirmam o seu descompromisso em relação ao próprio partido, a cada nova eleição.

Ao mesmo tempo os partidos políticos, salvo exceções, preocupados com a contabilidade eleitoral, criam programas que mais dissimulam do que esclarecem os seus propósitos para com a sociedade. Os programas servem mais para oficializá-los do que orientá-los ideologicamente, mesmo porque, quanto mais estes forem genéricos em suas proposições, maior a possibilidade de formação de alianças no período eleitoral.

Segundo Souza (1988), “a transformação dos partidos classistas em partidos

integrativos de massas parece ter tido como resultado uma crescente incapacidade dos partidos políticos em se constituírem como atores centrais de decisão sobre políticas públicas. Quanto mais difusa e heterogênea for a base eleitoral de um partido, e quanto mais ele procurar diluir sua identidade ideológica, de modo a ser aceito por um maior número possível de grupos, menos ele poderá decidir-se por opções claras em termos de políticas públicas” (p.600).

O regime presidencialista, conforme reafirmado pelo plebiscito de 1993, colabora com o sistema político movediço que encontramos no Brasil. A complexa relação entre o regime presidencialista e os partidos políticos pode ser apontada como um dos principais fatores que prejudicam a consolidação de partidos políticos programáticos e coesos em nosso país.

O sistema presidencialista brasileiro apresenta algumas dificuldades que acabam desfavorecendo a ação de partidos programáticos, tais como: a falta de mecanismos que assegurem a divisão clara de responsabilidade de governo entre o poder Executivo e o poder Legislativo; o sistema de dois turnos, que, conforme a sua regulamentação, não garante, no âmbito do Legislativo, a maioria alcançada no processo eleitoral; valorização das eleições dos cargos majoritários (presidente, governador e prefeito) em detrimento à disputa para o Legislativo; o sistema de representação proporcional, baseado no quociente eleitoral e partidário que leva os candidatos a disputarem entre si, intra e extra-partidariamente uma vaga no Legislativo e não entre partidos políticos e seus programas (Kinzo, 1993, p.17-8).

Ao favorecer a personalização das eleições na figura de um candidato em detrimento das propostas partidárias, o regime presidencialista impõe alianças em torno de um nome, de uma personalidade, o que confere à figura do presidente da República uma grande autonomia e poder político. Segundo Lamounier (1989), “nessas condições, o poder autonomizado da presidência normalmente encontra dificuldade em conviver com o próprio partido pelo qual se elege, e mais ainda com os partidos adversários, se aquele e estes forem de fato autônomos, coesos e ideológicos” (p.24).

Apesar do “subdesenvolvimento” que encontramos no sistema partidário brasileiro, é possível vislumbrar a formação de partidos que possuem uma atuação que de alguma forma esteja relacionada com o que foi proposto em seu programa, fugindo à regra histórica do

comportamento apartidário de nossos governantes. Nesse trabalho analisaremos os programas de três partidos políticos, implantados na cidade de Campinas, na área da educação, que possuíram um perfil mais definido neste oceano de correntes políticas existentes em nosso país. Antes porém, apresentaremos um breve estudo sobre a descentralização do ensino nos anos 80 e 90, em especial no Estado de São Paulo, bem como caracterizaremos a cidade e sua rede municipal de ensino.

1.2 - Descentralização do ensino: anos 80 e 90

Na área da educação o processo descentralizador ganhou formas diversas no decorrer das décadas de 80 e 90.

Com o avanço da crise econômica e dos governos oposicionistas nos estados e nos municípios, o governo federal altera o seu discurso e promove ações direcionadas aos municípios, evitando “passar” pelas secretarias estaduais de educação.

No governo do general Figueiredo, o III PND, lançado em 1980, incorporou ao discurso oficial, a divisão de responsabilidades entre governo e sociedade frente às dificuldades geradas pela crise econômica.

A descentralização e desburocratização foram vistas como prioridade nesse governo, chegando a ser criado um Ministério Extraordinário para esse fim, o qual entretanto, não obteve os resultados esperados.

A educação foi concebida pelo III PND como uma ação mobilizadora capaz de reduzir as desigualdades sociais. Segundo Fischmann(1987), essa formulação trouxe a marca liberal do Ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portela, responsável pela apresentação e aprovação do plano setorial de educação.

O governo Sarney, lançou o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/Nova República), que enfatizou a participação social e política através do fortalecimento das organizações da sociedade civil. Segundo Lewin(1985), os documentos oficiais elaborados nesse período, colocavam “como perspectiva, a adoção de estratégias que repousam sobre o binômio descentralização dos encargos públicos/ rapidez nos fluxos de recursos. Envolvendo esse binômio operativo, aparece o princípio de participação na formulação e complementação das políticas educacionais como condição do exercício da atual cidadania brasileira” (p. 27).

No primeiro ano de governo foi realizado, em 18 de setembro de 1985, o “Dia Nacional sobre Educação” que procurou envolver a população vinculada ao 1º grau¹³, em todo o território nacional. Esse evento caracterizou-se como uma prática populista, pois não incorporou o debate realizado à política implementada, buscando apenas o apoio da população a propostas governamentais.

¹³ --- Estamos utilizando a nomenclatura do período para os níveis de ensino.

No governo Collor, foi lançado em maio de 1991 o “Projeto Minha Gente”, que tinha como base física de execução os “Centros Integrados de Apoio à Criança” (CIACs), que objetivavam “o bem-estar da criança e do pré-adolescente, numa linha compensatória, transformando tais centros em um complexo assistencialista, veículo de solução para as carências sócio-econômicas da população da faixa etária envolvida” (Pont, 1991, p.475).

Estava previsto inicialmente a construção de 5.000 CIACS, nos 600 maiores aglomerados urbanos do país, a um custo de 1 bilhão de cruzeiros (setembro de 1991) por unidade, destinada a 750 alunos.

O governo federal se encarregaria da construção desses Centros enquanto, através de convênios, estados e municípios assumiriam a manutenção dos mesmos. Este programa foi duramente criticado pois se preocupava somente com o processo de construção, não sendo realizado, por seus idealizadores, um diagnóstico da realidade da educação brasileira e suas reais necessidades (Pont, 1991).

Com o *impeachment* do Presidente da República esse programa foi encerrado, mantendo-se apenas as construções já iniciadas.

No governo Itamar Franco, foi enfatizada a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos” dos municípios, dos estados e da União.

A idéia de elaboração do Plano Decenal surge através da participação do Brasil em conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Tendo como fundamento a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), foi proposta a elaboração de Planos Decenais de Educação nos países de maior população no mundo em processo de desenvolvimento, signatários desse documento¹⁴.

Segundo o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993, seu “*objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea*” (MEC, 1993, p.12-13).

O Plano Decenal de Educação para Todos “*não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino.*”

¹⁴ --- Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina 'eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental' nos próximos dez anos" (MEC, 1993, p.14).

O Plano Decenal de Educação para Todos deve ser considerado dentro das novas exigências colocadas pelo sistema produtivo ao setor educacional no início dos anos 90, em especial, sobre a qualidade do ensino básico.

Torna-se marcante a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, na definição de políticas na área da educação¹⁵. Nem sempre ficaram evidentes essas influências conforme podemos observar pelas análises de Rosar (1995) sobre os programas do governo federal que visavam à descentralização do ensino neste período. A autora afirma que “a política do Banco Mundial adotada pelo MEC e repassada aos estados do Nordeste consegue combinar uma estratégia de aparente construção de um projeto a partir das decisões políticas das próprias Secretarias de Educação, em relação ao Ensino Fundamental, com uma intenção em nível de planejamento e gestão de política educacional em todas as instâncias do sistema, a ponto de garantir que se propaguem as concepções já definidas a nível externo ao próprio país ...” (p. 209). O mesmo estudo, porém, mostra a grande influência das instâncias políticas locais nos processos de implementação dos programas, o que torna mais complexa a análise dessas políticas.

A descentralização ganhou um novo e decisivo impulso com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, da Emenda Constitucional 14/96 e da Lei 9424/96, que a regulamentou, sendo estas últimas alterações fortes indutoras da municipalização do ensino fundamental, modificando significativamente a estrutura e o funcionamento da educação pública em nosso país (Oliveira, 1998).

Nos estados, a década de 80 foi marcada por experiências diferenciadas de descentralização na área da educação, principalmente após as eleições de 1982 (Cunha, 1991).

¹⁵ --- Sobre a influência de organismos internacionais na educação brasileira nas décadas de 80 e 90 ver: Tommasi/Warde/ Haddad (1996); Oliveira (1997); Cadernos de Pesquisa No. 100 (mar/97).

Em São Paulo com a eleição de Franco Montoro pelo PMDB(1982), vários programas de descentralização foram implementados na área da educação.

Sendo um entusiasta da participação popular, Montoro afirmou em seu Programa de Governo: *“tudo o que puder ser decidido e realizado pelo bairro, pelo município, pela região, não deve ser absorvido pelos órgãos superiores da Administração.(...) O que puder ser previamente debatido com representantes da comunidade não deverá ser resolvido nos gabinetes fechados. A população é quem conhece melhor seus problemas. Por isso deve ser ouvida sempre.(...) Assim, abriremos caminhos para a substituição dos métodos paternalistas e burocráticos, pelas soluções elaboradas com a participação organizada da população, de modo que cada comunidade seja, também, agente de seu próprio desenvolvimento”* (Proposta Montoro, 1982, apud. Montoro, 1990, p.87).

A participação docente foi viabilizada através da realização de Fóruns da Educação, sendo realizados 4 sessões públicas em 1983 e 1 no ano de 1984. Segundo Oliveira (1992) houve resistência aos Fóruns tanto no interior da Secretaria de Estado de Educação quanto nos meios políticos, o que levou a comissão organizadora a se demitir.

Entre os programas que visaram a descentralização, destacaremos três que tiveram grande repercussão junto aos municípios: o Programa de Municipalização da Merenda Escolar, Municipalização das Construções Escolares e a Municipalização do Ensino Pré-Escolar.

Todo o processo de compra e distribuição da merenda escolar era feito de forma centralizada pelo Departamento de Assistência ao Escolar (D. A. E.), o que encarecia o processo bem como gerava atraso constantes na entrega dos alimentos às escolas.

Através do Programa de Municipalização da Merenda Escolar¹⁶ as prefeituras conveniadas, passaram a receber recursos, para a prestação de serviços de fornecimento da merenda escolar. Deveria ser criado em cada município conveniado um Conselho Municipal de Merenda Escolar¹⁷ que teria a finalidade de orientar a política de aquisição, armazenamento, preparo e distribuição de produtos destinados a merenda escolar.

¹⁶ --- Lei Nº 4021, de 22 de maio de 1984, Decreto Nº 22379, de 19 de junho de 1984.

¹⁷ --- Decreto Nº 22758, de 5 de outubro de 1984.

Segundo Oliveira(1992) este Programa proporcionou várias ações que garantiram o enriquecimento da merenda escolar, tais como: a formação de hortas escolares, municipais e comunitárias; cozinhas-piloto; padarias municipais; produção de leite fluido; projeto de apicultura (6 municípios); projeto de piscicultura (8 municípios) e cunicultura (2 municípios).

Todos os municípios conveniados foram obrigados a contratar merendeiras a exceção de Campinas, que não aceitou essa cláusula do convênio. Nesse município as serventes assumiram a tarefa do preparo das merendas, gerando uma sobrecarga do funcionário, em prejuízo a qualidade do seu trabalho (Oliveira, 1992).

O programa teve adesão de 440 municípios no ano de 1984 e de 554 em 1988.

Um dos problemas apontados por Oliveira(1992) ao programa foi a redução do repasse de verbas pelo governo estadual ao longo do período de governo. Segundo o autor *“o Estado diminuiu, sistematicamente, sua participação nos gastos com merenda. O ‘per capita’ repassado, que no início cobria cerca de 75% das despesas, girou em torno de 50% em 1987, caindo para cerca de 33% em 1990”* (p.211).

Esse processo de “saída do estado” na manutenção da merenda escolar, foi visto pelos municípios como um repasse das obrigações do governo estadual, pois esses tiveram que manter a qualidade da merenda mesmo sem os recursos inicialmente garantidos pelo governo estadual.

A municipalização das Construções Escolares teve o objetivo de descentralizar o processo de construções, reformas e ampliações da rede física de escolas, bem como a aquisição de mobiliário escolar, realizados até então de forma centralizada pela Construções Escolares do Estado de São Paulo S/A (CONESP).

Vários problemas foram levantados pela equipe de governo em relação as obras executadas pela CONESP, como a pouca durabilidade das construções escolares, a falta de funcionalidade de alguns prédios, os gastos exageros com publicidade, processos irregulares, anúncios de licitação inexistente, o processamento de concorrências e de licitação inexistentes, o processamento de concorrências dirigidas, o favorecimento de empreiteiras, o retardamento de compras (aumentando os preços), a execução de obras sem autorização e o de processar licitações com apenas um concorrente (Oliveira, 1992).

Em setembro de 1985, através da Lei N° 4.717, foi instituído o Programa de Municipalização das Construções Escolares, que permitiu o repasse de verbas do Salário Educação, ampliando a participação do município no processo de construção e reformas de prédios escolares.

O município passou a se responsabilizar pelas construções de prédios escolares, através de convênio com a CONESP, que repassava os recursos através de cotas. Segundo Perez (1994) “a gestão Montoro propôs-se a construir uma sala de aula por dia . No entanto, o padrão adotado de escolas foi a escola embrião, composta de salas de aula, uma cozinha e uma sala para as atividades administrativas” (p.85).

Apesar das marchas e contra marchas desse programa, em especial com as mudanças geradas no governo seguinte, quando houve uma ampliação da burocratização do processo de construção, esse caminho descentralizador se mostrou mais eficiente (Oliveira, 1992).

O Programa de Municipalização da Pré-Escola acompanhou a tendência verificada em governos anteriores, do estado privilegiar o atendimento do ensino de primeiro grau, deixando para o município a responsabilidade com o ensino pré-escolar¹⁸. Em 26 de dezembro de 1983, através do Decreto N° 21.810, a Secretaria do Estado da Educação firmou convênio com 22 municípios que objetivou a expansão e o desenvolvimento do Programa de Educação Pré-Escolar junto à comunidade, com repasses de verbas do MEC para esse fim.

Esse programa foi sendo ampliado, chegando em 1986 a abranger 295 municípios.

A partir de 1987, foi implementado pelo governo do estado o processo de “municipalização gradativa” do ensino pré-escolar, inicialmente previa-se a transferência das classes de pré-escola da rede estadual de ensino para os municípios que possuísem rede de pré-escola, em uma segunda etapa, o programa atingiria os municípios que não possuíam rede pré-escolar, para, finalmente a rede estadual interromper a criação de classes nesse nível de ensino.

Segundo Oliveira (1992), apesar da aprovação por boa parte dos municípios desse processo de municipalização da rede pré-escolar, havia o receio, entre os prefeitos, da desobrigação do estado em relação a esse nível de ensino. Ao retratar a situação dos municípios o

18 --- Nomenclatura utilizada no período.

autor explica que estes, “por restrições orçamentárias, ficam em situação difícil, uma vez que recebe, pressões das populações locais para aumentar o atendimento na faixa do 0 aos 6 anos, ao mesmo tempo são compelidos a assumir compromissos com o primeiro grau, seja criando ou ampliando redes próprias, seja injetando recursos junto à rede estadual” (p.222).

O governo de Orestes Quércia (PMDB) buscou ampliar o programa de Municipalização através do Programa de Municipalização do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, institucionalizado pelo Decreto N° 30.375 de 13 de setembro de 1989, que previa o estabelecimento de convênios entre estado e município nas áreas de construção, reformas e ampliações de prédios escolares, manutenção de prédios, merenda escolar, material de apoio pedagógico, aperfeiçoamento de pessoal, apoio a eventos escolares, integração do currículo à realidade da escola, assistência ao aluno entre outras (Oliveira, 1992).

Os municípios conveniados deveriam criar a Comissão Municipal de Educação(C.M.E.), que teria a função de estabelecer as prioridades e as formas de implementação das propostas para a solução de problemas da educação no âmbito municipal.

Guimarães(1995) ao analisar esse programa apontou a presença de vários problemas, tais como: “os convênios não levaram em conta as peculiaridades dos municípios; as áreas de atuação priorizadas pela Secretaria – construções, reformas e ampliações – dificultaram a participação de municípios com problemas de natureza diversa; as características econômicas da maioria das cidades conveniadas, que se incluem entre as de menores capacidades financeiras, podem ter significado diferentes níveis de comprometimento na execução dos projetos; a inoperância e/ou inexistência das Comissões Municipais de Educação frustraram um dos pré-requisitos fundamentais para a implantação dos projetos; os convênios, em última instância, representaram apenas um repasse burocrático de recursos, não cumpridos rigorosamente, para que os municípios ficassem responsáveis por atividades antes afetas ao Governo Estadual; a inexistência, ou não-cumprimento, de cronograma para liberação de recursos e de indexadores para reajustes automáticos das parcelas podem ter limitado os possíveis ganhos no custo final das obras; a aparente inexistência de critérios, ou a não obediência e flexibilização dos mesmos, com vistas a ajustá-los a interesses políticos menores, como o de cooptação de apoios políticos para o processo

eleitoral que se avizinhava; os indícios de instrumentalização política dos convênios, com vistas a beneficiar determinadas regiões em detrimento de outras com maiores déficits educacionais; finalmente, a possibilidade concreta de condicionamento à execução final dos convênios de municipalização via adesão ao Termo de Cooperação Intergovernamental (TCI)¹⁹” (p. 94, grifo do autor).

O governo Fleury – PMDB (1991/1994), suspendeu a celebração de novos convênios desacelerando o programa de municipalização. A política educacional do novo governo voltou-se para a implementação da Escola Padrão²⁰, que tinha por objetivo melhorar o “padrão de qualidade” da escola pública, voltando-se mais para a estrutura e funcionamento da própria rede de ensino.

Após a saída do primeiro secretário, foi revogado o Decreto que criou o Programa de Municipalização do Ensino Oficial, sendo estabelecido o Programa de Ação Cooperativa Estado-Município (PAC), que pouco alterou o que já estava estabelecido no programa anterior, referente a municipalização, acrescentando-se um cláusula que estabelecia atualizações monetárias periódicas aos recursos financeiros transferidos para os Municípios.

Em 1994, último ano de governo, através de Resolução do Secretário, ficou proibida as escolas estaduais de instalarem e/ou ampliarem classes de pré-escola. Segundo Arelaro (1999) “constata-se um curva crescente no atendimento municipal, pois de 356.255 atendimentos na pré-escola, em 1985, atinge 734.107 em 1994, sendo que o Estado, nesse mesmo ano, atende somente 1.346 crianças, e em 1985 ainda atendia 82.801. Estava, portanto, na prática, municipalizado o ensino pré-escolar no Estado de São Paulo” (p.81).

Arelaro (1999) aponta que de 1984 a 1994, não houve alteração significativa na participação do município no atendimento do Ensino Fundamental, variando entre 10 a 11%.

No governo Mário Covas – PSDB (1995/1998) foram implementadas vários programas que favoreceram o processo de municipalização do ensino, como a “Reorganização das Escolas

¹⁹ --- O Termo de Cooperação Intergovernamental – T.C.I., foi criado pelo decreto N° 32392, de 24 de setembro de 1990. Por esse Termo, o governo do estado se obrigava a construir prédios escolares em terrenos cedidos pelo município, ficando este responsável pelo provimento de recursos físicos, humanos e financeiros para o funcionamento da escola, ficando esta sob sua responsabilidade. (Oliveira, 1992).

²⁰ --- Decreto 34.035 de 22 de outubro de 1991.

da Rede Estadual” que separou as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série) das séries finais (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série) em unidades escolares distintas, com a expectativa de que os municípios assumissem as escolas que correspondem as 4 primeiras séries; cadastrou os alunos das escolas públicas, ampliando o controle sobre o número de alunos, facilitando, com isso, a fixação do custo aluno; incentivou os municípios a estabelecerem convênios com o estado, objetivando a municipalização do ensino; passou a dificultar a matrícula de menores de 6,5 anos, obrigando os municípios a acolherem estes “excedentes”; extinguiu as últimas classes de pré-escola do estado; passou a dificultar a existência de escolas rurais isoladas com baixo nível de frequência, obrigando os municípios a assumirem essas demandas.

A reorganização atingiu cerca de 70% das escolas, sendo vista como uma forma de preparação da rede estadual de ensino para a municipalização que estava em curso, com a discussão e aprovação da Emenda 14/96.

Esse governo instituiu o “Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município”²¹ que disciplinou o processo de transferência, através de convênios, de escolas estaduais para os municípios.

Segundo Arelaro (1999), ainda existem dúvidas entre os profissionais de educação sobre os resultados desses programas, pois se de um lado os dados apontam para a diminuição de número de turnos nas escolas, o que indicaria a melhoria da qualidade de ensino, por outro apontam o aumento do número de alunos por classe, em especial nas escolas de 5ª a 8ª séries, significando uma piora no atendimento educacional, exigindo, portanto, novos estudos que indiquem até que ponto estas mudanças estão garantindo a qualidade da escola pública.

Conforme pudemos observar, esse foi um período de forte incentivo para que os municípios assumissem novas responsabilidades na área da educação.

²¹ --- Decreto 40.673, de 16 de fevereiro de 1996.

1.3 - A Cidade e sua rede municipal de ensino

Os períodos de industrialização no Brasil foram marcados por processos migratórios em larga escala, provocando alterações sócio-política e econômica em vários Estados e cidades brasileiras. A região de Campinas constitui-se em um pólo industrial, atraindo trabalhadores de diferentes partes do país. Nos anos 70, a região foi responsável por 53% de todo este fluxo migratório do Estado de São Paulo, implicando em um aumento de 76% da sua população urbana no período.

Na década de 80, houve uma intensificação do processo de interiorização da indústria. A composição do PEA (População Economicamente Ativa), na região de Campinas, estava próxima à verificada nas economias industriais modernas: “altos pesos relativos do secundário e terciário, e participação declinante da força agrícola total” (Semeghini, 1992, p.36). O número de estabelecimentos comerciais no município de Campinas aumentou de 4.120 em 1985 para 15.500 em 1996²².

A região de Campinas é a segunda maior em número de habitantes no Estado, perdendo apenas para a região metropolitana de São Paulo. A sua participação relativa no Estado, cresceu de 4,34% em 1970, para 5,62% em 1980, chegando a 6,44% em 1991, estes dados tornam-se mais significativos quando comparados aos da região de Santos, terceira em participação, que teve um aumento de 3,68% em 1970 para 3,87% em 1991 (SEADE, 1992).

A população total do município de Campinas teve a seguinte evolução em números absolutos: 375.864 habitantes em 1970, 664. 559 habitantes em 1980 e 908.906 habitantes em 1996²³.

O crescimento espacial da cidade ocorreu através do processo de “horizontalização e periferização”, guiado pela lógica da exploração imobiliária, com a presença de grandes espaços vazios entrecortando a malha urbana, servindo estes como reserva de valor, mecanismo este de valorização imobiliária (Gohn, 1991).

²² --- CAMPINAS (Município) **Economia Campinas e Região – Sumário dos Dados** Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 1999, p.47.

²³ --- CAMPINAS (Município) **População Campinas e Região – Sumário de Dados** Campinas, Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 1999, p. 15.

Esse processo de crescimento desenfreado, gerou a formação de bairros periféricos sem os equipamentos coletivos básicos, como postos de saúde, escolas, transporte, entre outros, ao mesmo tempo em que cresceu o número de favelas. Em 1980 haviam 36.155 pessoas morando em favelas, passando para 63.449 pessoas no ano de 1991, o que corresponde a um crescimento de 5,25% a.a. no período. Em 1996 os moradores de favelas somavam 88.093 habitantes, correspondendo a uma taxa de crescimento de 6,78% a.a., entre 1991 e 1996²⁴. Em 1996 a população favelada no município de Campinas correspondia a 10,01% da população total²⁵.

Esses dados mostram uma cidade que, ao mesmo tempo em que alcançou um estágio avançado de desenvolvimento econômico, viu crescer as demandas sociais na área da educação, entre outras.

A rede de ensino de Campinas remonta o período imperial (1850 – 1889) quando era predominante o número de escolas particulares. No ano de 1870 existiam na cidade apenas 5 escolas de instrução pública, contra 10 escolas particulares (Nascimento, 1999).

Esta situação só começou a se alterar com a República, quando começou a ocorrer o aumento das iniciativas do poder público na ampliação de sua rede de escolas para o atendimento da população. Nesse período, o município mantinha duas escolas de renome, Correia de Mello (para meninos) e Ferreira Penteado (para meninas).

Em 1910 existiam em Campinas 2 Grupos Escolares e 14 Escolas Isoladas mantidas pelo governo estadual. Esse número se elevou, em 1930, para 13 Grupos Escolares, 82 Escolas Isoladas e 3 Escolas Reunidas, totalizando 10.054 matrículas nesse ano (Nascimento, 1999).

A participação do poder público municipal, apesar de discreta, foi influente no processo de criação e manutenção de escolas na cidade, através de iniciativas como a doação de terrenos para construção de escolas, na forma de pressão política para a instalação de escolas estaduais, entre outras. Já em 1912 o município mantinha 17 escolas isoladas, com 836 alunos matriculados (Souza, 1999).

Em 1940 foi inaugurado o primeiro Parque Infantil do município, “Dona Violeta Dora Lins”, que atendia crianças de 4 a 12 anos, tendo como objetivo “oferecer condições saudáveis de

²⁴ --- Idem, p. 46.

²⁵ --- Ibidem, p. 47.

desenvolvimento às criança que ali recebiam tratamento médico, dentário, vacinação, alimentação e recreação” (Currículo em Construção, 1998, p.12).

Com o Decreto nº 360, de 29 de dezembro de 1951, houve a regulamentação da atuação dos Parques Infantis e dos Recreios Infantis, que atendiam crianças na faixa etária de 4 a 10 anos. Segundo a SME os “Parques Infantis, com cunho assistencial, educacional e recreativo, tinham por finalidade afastar as crianças da criminalidade, integrando-as num ambiente apropriado com atividades saudáveis e educativas, com base em conhecimentos da criança e em seu desenvolvimento neuro-psico-motor, e os Recantos Infantis, ofereciam assistência sócio-educacional e tinham a finalidade de educar recreando, afastando as crianças dos perigos de rua” (Currículo em Construção, 1998, p.13).

O primeiro Centro Infantil Municipal (Creche) foi criado em 1967, sendo vinculado à Secretaria de Promoção Social.

No Início dos anos 80 os Parques Infantis passaram a ser denominados de Escolas Municipais de Educação Infantil.

Entre os anos de 1966 a 1968 foram construídas as primeiras 6 Escolas Parque, que viriam a ser denominadas de Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPGs).

A Diretoria de Educação e Assistência foi criada em 1946 com a atribuição de “supervisionar os serviços de ensino municipal, os Parques Infantis, o Teatro Municipal, Biblioteca Circundante, Biblioteca Infantil, Museus, Bosque dos Jequitibás, assim como o Serviço de Assistência Social, que prestava serviço à infância necessitada. Este último era realizado em conjunto com a LBA (Legião Brasileira de Assistência). Eram 25 os equipamentos educacionais e/ou culturais que esta Diretoria supervisionava”(A Educação no Município de Campinas, 1992?).

Várias alterações administrativas foram implementadas, quando áreas como saúde, assistência e cultura, eram agrupadas ou desagregadas da área da educação. “Em 1947, a Seção de Ensino e Difusão Cultural passa a ser uma Diretoria (Diretoria de Ensino e Difusão Cultural), em 1956 esta Diretoria (DEDC) é incorporada à Secretaria de Cultura e Higiene e neste mesmo ano há o desdobramento desta Secretaria, sendo criada uma Secretaria de Educação e Cultura. Já em 1960 a Secretaria volta para a concepção anterior, ou seja, muda de denominação para Secretaria de Educação e Saúde, para finalmente, em 1964 ser desmembrada em Secretaria de

Educação e Cultura e Secretaria de Saúde e Higiene. Esta estrutura mantém-se até 1973 quando a Secretaria passa a incorporar Esportes e Turismo (Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo), que não se mantém, pois no mesmo ano Esporte e Turismo se transformam em Departamentos ligados a uma Superintendência do Gabinete do Prefeito” (A Educação no Município de Campinas, 1992?).

Em 1982, a Secretaria Municipal de Educação possuía a seguinte estrutura²⁶: Gabinete do Secretário; Departamento Municipal de Educação, constituído de 3 Coordenadorias, Coordenadoria de Orientação e Educação Recreativa, Coordenadoria de Ensino de 1º Grau, Coordenadoria de Ensino Supletivo e Educação Integrada e uma Assessoria Técnica de Administração.

As alterações da estrutura administrativas da SME ocorridas nos anos de 1988 e 1993 serão analisadas nos capítulos 2 e 4, quando trataremos das políticas educacionais implementadas nesse período.

A análise dos dados referentes à rede municipal de ensino no período em foco, enfrentou vários obstáculos, a começar pela indisponibilidade dos mesmos por parte da SME, entre os anos de 1983 a 1988. Divergências entre dados da rede municipal de ensino presente em diferentes fontes, variedade de informações nos documentos coletados, ou seja, em uma mesma tabela, dados são agrupados ou suprimidos, dificultaram ainda mais a análise.

Assim decidimos, dentro dos limites demarcados pelo objetivo desse trabalho, apresentar os dados sobre a rede municipal de ensino de forma a possibilitar uma visão geral sobre o seu tamanho e mostrar a dinâmica de sua transformação.

Preservamos em nossa análise a nomenclatura encontrada nos documentos pesquisados, tendo como referência maior o nível de ensino e a faixa etária atendida. Buscamos assim, garantir maior fidedignidade aos dados coletados.

A SME atuou no período estudado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Supletivo.

²⁶ --- Decreto Nº 6751, de 04 de novembro de 1981.

Na Educação Infantil (0 a 6 anos), o atendimento foi realizado através de rede própria, convênios com entidades assistenciais e pelas “Classes Comunitárias de Pré-Escola” da Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC²⁷).

Até o ano de 1989 os Centros Infantis Municipais (Creches) estavam subordinados à Secretaria de Promoção Social, passando, neste ano, para a competência da SME²⁸, quando passaram a ser denominados de Centros Municipais de Educação Infantil. Os convênios consistiam na cessão de professores por parte da SME para as entidades assistenciais que mantinham atividades educacionais. As “Classes Comunitárias de Pré-escola” da FUMEC, eram formadas através da iniciativa de mães e instaladas em locais cedidos pela comunidade (salões de igrejas, Sociedades Amigos de Bairros, entre outros) ou em casas alugadas pela prefeitura para esse fim. A FUMEC contratava o professor, enquanto uma “Comissão de Mães” organizava e mantinha a “classe”, que atendia crianças de 4 a 6 anos.

Campinas nesse período, era um dos poucos municípios que mantinha rede própria de Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. Em 1988 somente 36 dos 572 municípios paulistas ofereciam Ensino Fundamental municipalizado.

O Ensino Supletivo era realizado através dos Centros Municipais de Ensino Supletivo e do “programa de educação básica de jovens e adultos” da FUMEC, que mantinham classes de Ensino Supletivo em locais cedidos pela comunidade e em unidades escolares que possuísem salas disponíveis.

Passemos a analisar a expansão da rede física da Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e supletivo.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o número de unidades inauguradas de 1942 a 1995.

²⁷ --- Os trabalhos desenvolvidos pela Fundação Mobral, com a sua extinção, foram transferidos para a Fundação Educar e, com o fim desta, foram assumidos por uma Comissão Municipal de Educação, que trabalhou especificamente com as classes de pré-escolas e de ensino de jovens e adultos até a criação da Fundação Municipal de Educação Comunitária.

²⁸ --- Decreto n° 9904 de 24/08/89.

Tabela 1 - SME – Unidades Educacionais Segundo a Época de Inauguração por Secretaria de Ação Regional - Campinas – 1942/1995

CEMEIs¹		1951	1968-71	1977-78	1980-84	1985-89	1990-95	S/ Inf.
Norte		-	-	2	3	1	2	3
Sul		-	2	-	8	1	3	-
Leste		1	1	1	2	1	2	-
Oeste		-	1	1	7	4	6	4
Total		1	4	4	20	7	13	7

EMEIs²	1942	1958-59	1966-69	1976-78	1980-84	1985-89	1990-94	S/ Inf.
Norte	-	2	1	2	-	4	2	2
Sul	1	4	-	-	2	2	7	10
Leste	-	3	1	1	1	2	3	3
Oeste	-	-	-	1	4	11	13	5
Total	1	9	2	4	7	19	25	20

EMPGs³		1966-68	1976-78	1980-85		1995	
Norte		1	2	2		-	
Sul		4	4	6		-	
Leste		1	1	1		-	
Oeste		-	2	11		1	
Total		6	9	20		1	

Fonte : PMC/SME Departamento de Pesquisa e Planejamento, 1995.

Obs: 1 – Centro Municipal de Ensino Infantil (0 a 3 anos), em algumas unidades existiam instaladas classes para o atendimento de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. 2 – Escola Municipal de Educação Infantil (4 a 6 anos). 3 – Escola Municipal de Primeiro Grau . A primeira Escola Municipal de Educação Infantil “Dona Violeta Dora Lins”, inaugurada em 1940, foi extinta.

Um primeiro fato que nos chama atenção na Tabela 1 é o grande número de unidades sem informações sobre o ano de sua inauguração, 7 CEMEIs e 20 EMEIs.

Podemos verificar pela Tabela 1 que o início dos anos 80 foi marcado por inaugurações de unidades que atendiam crianças de 0 a 3 anos (20 CEMEIs), como também unidades de Ensino Fundamental, quando foram inauguradas 20 EMPGs.

Já na segunda metade da década de 80 e a primeira metade da década de 90, privilegiou-se a inauguração de Escolas Municipais de Educação Infantil, quando o número de unidades dobrou em relação ao período anterior.

Através do documento “Currículo em Construção”, que trata sobre a Educação Infantil, pudemos verificar que entre os anos de 1983 à 1988, foram inauguradas 25 EMEIs e 12 CEMEIs, enquanto que no período compreendido entre 1989 a 1992, ocorreu a inauguração de 20 EMEIs e 13 CEMEIs. Já entre 1993 a 1996, 10 EMEIs e 4 CEMEIS foram inauguradas.

A Tabela 2, a seguir, reproduzida do documento “A educação em Campinas: Equidade com Qualidade”, apresenta de forma clara a dinâmica de crescimento da rede municipal de ensino entre os anos de 1988 a 1994.

Tabela 2 - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Expansão da rede Física
Campinas 1988 – 1994 / em unidades

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
CEMEI ¹	89	43	44	45	52	52	54
EMEI ²	21	21	26	101	93	95	91
Classes da FUMEC							
Pré-escola	80	78	78	...	...	...	...
1º Grau	35	35	35	35	35	35	36
Centro Supletivo	3	3	3	5	8	8	8
Classes da FUMEC							
Jovens e Adultos	200	172	178	192	192	187	182

Fonte: SME – Departamento de Pesquisa e Planejamento, 1994

Obs: 1 - Centro Municipal Infantil (0 a 3 anos)

2 - Escola Municipal de Educação Infantil (4 a 6 anos).

Apesar dos dados indicarem a transferência das classes de Pré-escola da FUMEC, para a rede convencional em 1991, verificamos que o processo de substituição do espaço físico dessas classes por prédios próprios da prefeitura, iniciou-se em 1989, ocorrendo ao longo do período estudado, à medida em que foram sendo construídas novas unidades escolares ou ampliadas as já existentes.

O número de CEMEI apresentado na Tabela 2, para o anos de 1988, indica a agregação de outros dados, pois em documentos do período, o número de creches (Centros Infantis Municipais) era de 33 para esse ano²⁹.

O registro do número de Centros Supletivos foi realizado de forma incorreta para o ano de 1992, pois, conforme informações contidas no mesmo documento, somente em 1993 a SME passou a possuir 8 centros supletivos.

Através da Tabela 2 podemos notar que houve um crescimento acelerado da rede física entre os anos de 1989 e 1992, destacadamente das unidades que atendiam a Educação Infantil e Ensino Supletivo.

²⁹ --- Manual de Recursos Sociais do Município de Campinas, 1989.

Houve uma ampliação significativa no número de servidores entre os anos de 1988 a 1994, conforme poderemos ver na Tabela 3, a seguir:

**Tabela 3 - Educação Infantil e Fundamental – Quadro Funcional
Campinas 1988 – 1994**

CATEGORIAS	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	%
ESPECIALISTAS								7,3
Supervisores	5	5	15	13	14	30	33	0,5
Diretores	57	61	64	103	124	126	129	3,0
Vice-diretores	52	46	44	70	110	108	115	2,4
Coord. Ped.	4	5	5	5	6	14	16	0,2
Orient. Ped.	14	19	25	27	39	74	76	1,1
PROFESSORES								59,5
1ª a 4ª	556	549	599	648	665	622	683	22,0
5ª a 8ª	434	413	534	770	666	716	822	20,9
Ed. Infantil	268	277	311	499	768	780	985	16,6
APOIO								31,19
Monitor	...	...	...	...	849	857	895	7,9
Inspetores	21	21	21	21	21	30	40	0,9
Admin. De Creche	39	43	38	38	42	44	40	1,5
Ajud. De Cozinha	50	57	51	52	62	77	80	2,3
Cozinheira	...	...	...	...	175	132	230	1,6
Guardas	103	105	105	97	270	220	318	5,3
Serventes	88	92	93	90	192	164	380	4,7
Aux. Administrativo	2	4	5	6	6	18	23	0,3
Agente de Apoio I	28	30	49	68	74	91	83	1,9
Agente de Apoio II	77	80	111	133	322	324	164	5,2
Agente Educação	14	14	14	14	14	14	4	0,5
Aux. de Enfermagem	...	...	...	...	19	4	4	0,1
Ass. Administrativo	33	32	29	29	29	27	60	1,2
TOTAL	1845	1853	2113	2684	4479	4504	5180	100

Fonte: SME – Departamento de Pesquisa e Planejamento / PMC, 1994

Obs: Os professores II e IV estão incluídos no número de professores III

O crescimento de professores no Ensino Infantil, em 1992, deve-se à incorporação de turmas da Secretaria de Promoção Social para a Secretaria de Educação.

Outras categorias em 1994: Nutricionistas (03), Técnico de Alimentos (01), Assistentes Sociais (02), Arquiteto (01), Analista de Sistema (01), Contadores (02) e Serviços Gerais (33).

Exclui os Funcionários da FUMEC (efetivos e contratados em caráter temporário), ao todo 1.080 em maio de 1993.

Podemos observar na Tabela 3 que, entre as categorias específicas e em determinados anos, ocorreram saltos no número de funcionários³⁰.

³⁰ --- Apesar de notarmos incorreções nos cálculos de porcentagem da Tabela 4, optamos por reproduzi-la da forma como foi publicada no documento “A Educação de Campinas: Equidade com qualidade”, utilizando em nossa análise apenas os valores absolutos apresentados.

Entre os especialistas e professores, por exemplo, verificamos que, os supervisores passaram de 5 em 1989 para 15 em 1990 e de 14 em 1992 para 30 em 1993. Os diretores, que em 1990 eram em número de 64, passaram para 103 em 1991, significando um aumento de 60%. Os Vice-diretores passaram de 70, em 1991, para 110, em 1992 (57%). Em número de 6 em 1992, os Coordenadores Pedagógicos somavam 14 em 1993, mais do que dobrando o seu número. Destaca-se ainda o aumento no número de Orientadores Pedagógicos que passaram de 39, em 1992, para 74 em 1993, representando um aumento de aproximado de 90%.

Entre o número de professores de 1ª a 4ª séries, houve um aumento constante no período analisado, verificando-se a ampliação, entre os anos de 1988 a 1994 de 23%. Já para os professores de 5ª a 8ª series o ano de 1991 registrou um aumento aproximado de 60% em relação ao ano anterior.

O número de professores da Educação Infantil registrou um rápido aumento em 1992, quando passou de 499 professores em 1991 para 768 nesse ano, representando um aumento de 54%.

Ao compararmos o crescimento do número de especialistas e professores no intervalo de 1988 a 1994, verificamos que enquanto na primeira categoria houve um aumento aproximado de 179%, na categoria dos professores o aumento aproximado foi de 98%. Em 1988 tínhamos um especialista para 9,5 professores, já em 1994 eram 6,5 professores para cada especialista, indicando a ampliação da estrutura administrativa em detrimento da atividade fim da escola. A Tabela 3 mostra que, decorridos 7 anos, houve um aumento de aproximadamente 180% no número total de funcionários na rede municipal de educação.

Divergências também foram encontradas entre os dados sobre o número de alunos atendidos pela rede municipal de ensino, registrados nos Anuários Estatísticos da Educação do Estado de São Paulo e aqueles apresentados pela SME. Buscando superar esses entraves apresentaremos os dados das duas fontes para, em seguida, confrontarmos os mesmos.

A Tabela 4, a seguir, apresenta a evolução das matrículas de educação no município nas três redes que atende esse nível de ensino.

Tabela 4**Matrícula da Educação Infantil por Rede de Ensino / Ano Município de Campinas
1982-1996**

Ano	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%	Total
1982	950	6,3	7.121	47,6	6.859	45,9	14.930
1983	1.143	7,3	7.161	46,0	7.248	46,7	15.552
1984	1.184	7,5	7.372	46,8	7.172	45,6	15.728
1985	1.253	7,4	7.844	46,6	7.715	45,8	16.812
1986	1.221	7,2	6.888	40,7	8.774	51,9	16.883
1987	1.453	8,7	5.833	35,1	9.327	56,1	16.613
1988	1.400	8,1	6.794	39,4	9.028	52,4	17.222
1989	1.421	8,7	6.223	38,1	8.675	53,1	16.319
1990	1.337	8,9	5.723	38,4	7.834	52,5	14.894
1991	1.314	9,5	5.494	40,0	6.911	50,3	13.719
1992	960	7,2	6.497	49,2	5.746	43,5	13.203
1993	762	6,1	6.033	48,5	5.624	45,2	12.419
1994	*	0,0	5.299	48,7	5.561	51,2	10.860
1995	*	0,0	5.313	46,7	6.013	52,8	11.373
1996	*	0,0	16.990	77,1	5.019	22,9	22.009

Fonte: SEE/CIE: Levantamento de Dados da Educação (1982 e 1983). Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo (1984;1985;1986;1987;1988;1989;1990;1991;1992) OBS: Matrículas de alunos de pré escola, a exceção dos anos 1984 e 1985, Quando foram somados a essas as matrículas de creches. Preenchimento de dados da Educação Infantil passa a ser obrigatório a partir de 1996.

A Tabela 4 mostra que a rede estadual teve pequena participação nas matrículas de Educação Infantil do município, alcançando no ano de 1991, 9,5% do total, com 1.314 alunos para, finalmente no ano de 1994 encerrar a sua participação, completando, dessa forma, a política de descentralização que vinha sendo implementada desde o início dos anos 80.

A rede particular teve uma presença importante no atendimento dessa faixa etária, participando sempre acima de 43% do total de matrículas, em praticamente todo o período estudado, reduzindo sua presença somente em 1996, com 22,9% do total de matrículas, sendo este o ano que teve o menor número de alunos matriculados em 15 anos.

A rede municipal de Educação Infantil, conforme podemos observar pelos dados oficiais da SEE, teve um movimento de queda na participação do total de matrículas na segunda metade dos anos 80, chegando ao seu menor índice, 35,1%, no ano de 1987, recuperando-se progressivamente, até alcançar a marca de 77,1% de participação no ano de 1996.

Um dado que nos chamou a atenção foi o aumento repentino de alunos entre o ano de 1995 com 5.313 matrículas e o ano de 1996, com 16.990, representando um aumento de

aproximadamente 220% na oferta de vagas, em apenas um ano. As informações fornecidas pela SME, dão conta de um crescimento mais equilibrado, apesar de também possuir registros de crescimentos acelerados no número de matrículas, conforme poderemos ver na Tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Evolução do número de alunos na Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas / 1988-1996

Ano	Creche	Pré-escola	Total
1988	4.839	6.084	10.923
1989	5.159	6.145	11.304
1990	5.319	5.818	11.137
1991	5.934	10.218	16.152
1992	6.962	11.090	18.052
1993	8.168	10.246	18.414
1994	7.083	12.933	20.016
1995	4.203	14.606	18.809
1996	4.427	15.121	19.548

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas
Departamento de Pesquisa e Planejamento, 1998
Obs: Matrícula final no intervalo de 1988 a 1994;
Matrícula inicial em 1995 e 1996;

Apesar da SME, a partir do ano de 1989, assumir a rede de creches (0 a 3 anos), até então, sob a responsabilidade da Secretaria de Promoção Social, analisaremos os dados relativos a educação pré-escolar (4 a 6 anos) na comparação dos dados apresentados anteriormente.

A Tabela 5 mostra que, mantido os dados da rede estadual e particular anteriormente apresentados, a participação do poder municipal na ampliação das oportunidades educacionais nesse nível de ensino, não só assimilou os alunos migrados das outras redes como também deu conta de uma parte considerável da demanda reprimida, em especial na faixa dos 0 aos 6 anos.

Um primeiro dado que nos chamou atenção foi o crescimento de matrículas entre o ano de 1990, com 5.818 alunos e o ano de 1991, com 10.218 matriculados, representando um aumento de 75,6% no número de vagas. Esse aumento repentino no número de vagas foi decorrente do agrupamento do número de alunos pertencentes a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC) que mantinha classes comunitárias de pré-escolas, que até esse ano eram registrados separadamente, bem como, pela expansão da rede física que teve um aumento de 44% no número de escolas para essa faixa etária e ainda a ampliação do número de convênios entre a prefeitura e

entidades privadas que forneciam esse tipo de atendimento, representando 116% no período compreendido entre 1988 a 1992³¹.

Ao comparamos o total de alunos da Tabela 4, com o número de matrículas da rede municipal da Tabela 5, verificamos que os números são muito próximos a partir do ano de 1991, chegando, a rede municipal a superar o total de matrículas do município nos anos de 1994 e 1995, demonstrando uma defasagem entre os dados apresentados.

Apesar do crescimento verificado nas matrículas de Educação Infantil no período compreendido entre 1982 e 1996, foi possível detectar um grande contingente de crianças não atendidas nesse nível de ensino, conforme mostra a tabela 6 abaixo.

Tabela 6 Distribuição das Crianças de 0 a 6 anos, por Condição de Frequência à Creche/ Pré-Escolas, segundo Região do Estado de São Paulo - 1994
Em porcentagem

Região	Condição de Frequência à Creche /Pré-Escola		
	Frequência	Não Frequência	Total
Estado de São Paulo	33,6	66,4	100,0
Região Metropolitana de São Paulo	33,7	66,3	100,0
Município de São Paulo	37,3	62,7	100,0
Municípios do Interior	33,4	66,6	100,0
Aglomerado do Litoral	29,1	70,9	100,0
Aglomerado do Vale do Paraíba	28,1	71,9	100,0
Aglomerado Central	35,5	64,5	100,0
Aglomerado Norte	36,2	63,8	100,0
Aglomerado Oeste	41,2	58,8	100,0
Aglomerado Leste	32,8	67,2	100,0
Município de Campinas	38,3	61,7	100,0

Fonte: Fundação SEADE. Pesquisa de Condições de Vida – PCV

Podemos observar na Tabela 6 que a maioria das crianças nessa faixa etária no município, 61,7%, permaneceram excluídas do atendimento escolar.

Os dados sobre o Ensino Fundamental apresentados pela SEE e pela SME, apesar de não serem coincidentes, não apresentam grandes divergências, como aqueles da Educação Infantil. Isso se deve ao fato de ser o Ensino Fundamental obrigatório por lei, merecendo assim maior rigor dos órgãos responsáveis.

³¹ --- SME Levantamento dos Dados da Educação, abril de 1994. A educação no Município, 1992?, p.11.

O Ensino Fundamental na cidade de Campinas no período, foi atendido predominantemente pela rede estadual de educação, mantendo seu índice de participação no total de matrículas no município sempre próximo a 70 %, conforme podemos observar pela tabela 7, a seguir:

Tabela 7
Matrícula Total do Ensino Fundamental por rede de Ensino / Ano
Município de Campinas 1982/1996

Ano	Rede de Ensino						Total
	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%	
1982	85.785	72,1	16.702	14,0	16.462	13,8	118.949
1983	85.881	69,4	19.220	15,5	18.578	15,0	123.679
1984	88.195	70,6	19.251	15,4	17.337	13,8	124.783
1985	90.306	70,4	18.598	14,4	19.662	15,2	128.566
1986	93.625	70,2	17.775	13,3	21.872	16,4	133.272
1987	93.172	68,5	18.040	13,2	24.669	18,1	135.881
1988	96.519	68,1	18.669	13,2	26.390	18,6	141.608
1989	99.603	67,6	19.504	13,2	28.023	19,0	147.130
1990	102.482	67,0	20.722	15,5	29.657	19,4	152.861
1991	106.848	68,3	21.179	13,5	28.366	18,1	156.393
1992	111.530	69,7	22.684	14,1	25.688	16,0	159.902
1993	112.447	70,0	23.904	14,8	24.093	15,0	160.444
1994	110.143	68,0	24.738	15,4	25.382	15,8	160.263
1995	107.115	67,1	26.109	16,3	26.398	16,5	159.622
1996	102.889	66,6	27.121	17,5	24.329	15,7	154.339

Fonte: SEE/ CIE : Levantamento de Dados da Educação

Anuário Estatístico da Educação

Apesar da forte participação da rede estadual, a Tabela 7 mostra que houve um movimento, ainda que sutil, de redução do índice de participação desta rede no período analisado, a recuperando-se em 1993, para depois manter o movimento de queda, alcançando o índice de 66,6% em 1996.

A rede de ensino particular possui uma presença significativa em relação ao total de matrículas no município, nesse nível de ensino, no período em foco. Conforme observamos na Tabela 7, houve um movimento de crescimento do número de alunos, com algumas oscilações, na década de 80, chegando a 19,4% do total de matrículas no município, em 1990. Apesar da tendência de queda verificada na primeira metade dos anos 90, a rede particular manteve um

número elevado de matrículas, só superada pela rede municipal no último ano da pesquisa, demonstrando a importância dessa rede no atendimento do Ensino Fundamental.

A Tabela 7 mostra uma oscilação no número de alguns matriculados na rede municipal de Ensino Fundamental. Após um crescimento inicial, houve uma redução no número de alunos matriculados, chegando ao seu menor registro no ano de 1986, com 17.775 alunos. A partir desse ano, houve um processo de crescimento constante no número de matrículas, alcançando 27.121 matrículas no ano de 1996. A participação da rede municipal de Ensino Fundamental no total de matrículas, manteve índices entre 13% a 15%, no decorrer do período analisado, só aumentando sua participação nos dois últimos anos quando chega a marca de 17,5% em 1996.

Através da análise da evolução do número de matrículas na rede municipal de educação podemos observar a influência, entre outras, das políticas descentralizadoras implementadas no período, inicialmente focadas na Educação Infantil, para, em seguida atingirem, de forma mais contundente, o Ensino Fundamental, conforme analisamos anteriormente.

As taxas de repetência do Ensino Fundamental, pode ser verificado na Tabela 8, a seguir:

Tabela 8 Educação Fundamental – Taxas de Repetência por série- rede municipal de ensino - Campinas 1988 - 1993

Séries	1988	1989	1990	1991	1992	1993	T. méd.
1a. A 4a.	26,8	24,8	23,1	20,2	25,7	20,9	23,6
1a.	36,3	29,8	30,9	30,3	37,3	26,9	31,9
2a.	25,9	22,7	22,6	19,4	25,5	20,1	22,7
3a.	22,7	24,3	21,1	16,8	22,6	20,9	21,4
4a.	18,2	19,8	14,6	11,5	14,4	14,1	15,4
5a. A 8a.	21,4	31,8	17,2	15,0	25,5	20,0	21,8
5a.	27,8	34,0	23,8	22,4	34,3	22,5	27,5
6a.	22,2	38,9	17,5	12,9	26,1	22,5	23,3
7a.	15,0	30,1	10,8	10,6	19,8	20,4	17,8
8a.	5,2	5,8	4,7	3,6	7,2	7,7	5,7
Total	25,3	26,9	21,2	18,4	25,6	20,6	23,0

Fonte: SME – Departamento de Pesquisa e Planejamento, 1994

Obs: Taxas repetentes do 1º Grau regular diurno e noturno.

As taxas de 1ª a 4ª série indica um movimento de redução entre os anos de 1988 a 1991, quando apresentou o índice mais baixo do período, 20,2%. Após um salto em 1992 (25,7%), a repetência voltou a cair em 1993 (20,9%).

De 5ª a 8ª séries houve uma elevação do índice de repetência em 1989 (31,8%), para em seguida, reduzir significativamente, alcançando em 1991 a taxa de 15%. Novamente em 1992, observamos um aumento do índice (25,5%) para reduzir em 1993 (20,0%).

Através dos dados fornecidos pela SEE, podemos verificar que, em comparação as outras redes, a municipal manteve taxas de reprovação acima das redes estadual e particular, conforme a Tabela 9 a seguir:

Tabela 9 Movimento Escolar – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Fundamental por Rede de Ensino Ano – 1992/1996
Campinas

Ano	Rede de Ensino								
	Estadual			Municipal			Particular		
	Aprova.	Reprova.	Abando.	Aprova.	Reprova.	Abando.	Aprova.	Reprova.	Abando.
1992	74.0	15.9	10.1	75.5	19.9	4.6	94.0	4.8	1.2
1993	76.3	13.2	10.5	76.8	17.7	5.5	94.7	4.6	0.7
1994	74.9	15.9	9.2	78.0	17.3	4.7	94.3	5.4	0.3
1995	77.9	12.8	9.3	78.1	14.2	7.7	91.6	4.2	4.2
1996	80.9	11.2	7.9	81.6	15.1	3.3	95.5	4.2	0.3

Fonte: SEE/ CIE, 2000

Cabe observar, inicialmente que aqui também se repete a divergência entre os dados apresentados pela SME para os anos de 1992 e 1993 (Tabela 8).

A tabela 9 mostra que mesmo no ano de 1995, quando a rede municipal apresentou a sua menor taxa de reprovação, 14,2%, ainda assim manteve uma diferença de 4,9 pontos percentuais em relação a rede estadual de ensino e 10 pontos em relação a rede particular.

O aspecto positivo que a Tabela 9 apresenta está relacionado à taxa de abandono da rede municipal de Ensino Fundamental, apesar de um aumento significativo em 1995, essa taxa manteve-se sempre abaixo da apresentada pela rede estadual.

Passemos a seguir a analisar como cada gestão implementou suas propostas na rede municipal de ensino.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Capítulo 2 - A Gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB - 1983/1988³².

O PMDB, conforme nos referimos no capítulo anterior, foi uma continuidade do MDB, carregando assim, todos os problemas presentes daquela agremiação política, em especial a heterogeneidade das correntes políticas em seu interior.

Com as eleições de 1982, o PMDB teve um crescimento bastante significativo em São Paulo, garantindo-se como uma das principais forças políticas do Estado, não só pela conquista do poder executivo, com a vitória de Franco Montoro para governador, como pela ampliação do número de prefeitos. Em 1980 o PMDB contava com 38 prefeitos no Estado de São Paulo, passando para 307 em 1983, contra 253 do partido que apoiava o governo autoritário³³.

Como partido de oposição, o PMDB defendeu em seu Programa³⁴ a criação de uma política de distribuição de renda através da elevação dos salários e da participação dos trabalhadores na renda nacional. Propôs a Reforma Tributária compatibilizando-a com a distribuição social e regional, bem como subordinando a política comercial às necessidades da população brasileira. Para o Partido era necessário o estabelecimento de normas que submetessem o sistema bancário e financeiro à fiscalização pública. Propôs ainda na esfera econômica uma política energética que libertasse o país de sua dependência do petróleo, incentivo às pequenas e médias empresas e políticas de incentivos fiscais que corrigissem as desigualdades inter e intra-regionais que atendessem as populações carentes. Para o PMDB era necessário rever o acordo nuclear entre o Brasil e a Alemanha³⁵.

Em relação ao papel do Estado o Partido defendeu a criação de instrumentos para que a autoridade decisória do Estado fosse exercida sobre a economia nacional, de forma a orientar, através de incentivos, taxações, penalidades e proibições, os investimentos de grande porte. Para

³² --- Apesar do prefeito Magalhães Teixeira ter se transferido para o PSDB em julho de 1988, vamos considerar esta gestão como sendo do PMDB.

³³ --- Cf. Souza (1988), p.606.

³⁴ --- 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.

³⁵ --- PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB) PROGRAMA BÁSICO, 1980.

o PMDB o Estado deveria reter o poder decisório sobre os fluxos básicos de investimentos da economia tendo enfim, o papel de orientador do desenvolvimento nacional³⁶.

Na área da educação o PMDB criticou o descaso com a educação pública. Segundo o Programa “não se cuidou de um planejamento sério, capaz de equacionar a demanda educacional em função de um desenvolvimento econômico com justiça social”³⁷.

O Partido explica que, “compreendida a educação como processo democrático de intercomunicação cultural, a educação – tanto formal, quanto informal – passa a exigir não apenas uma revisão de seu conteúdo, ou de seus métodos, mas uma reformulação substantiva de seu próprio objetivo, centrado em sua interação com a sociedade, mediante a vigência de novos valores éticos e sociais”³⁸.

Seguindo essa concepção de educação o PMDB propôs como prioridade o “ensino básico”³⁹, obrigatório e com duração de 8 anos, o que implicaria “em melhorar substancialmente os salários, bem como as condições de trabalho e estabilidade dos professores de cursos pré-primários e secundários, que figuram entre as camadas mais oprimidas pela política salarial do regime autoritário”⁴⁰.

Em relação ao ensino superior o Partido criticava o processo de privatização, propondo a ampliação e a democratização das “universidades oficiais”, defendendo o desenvolvimento de pesquisa básica voltadas à reflexão e à solução de problemas nacionais.

Para o PMDB a televisão deveria ser utilizada como um instrumento de complementação do currículo oficial.

O PMDB finaliza o seu programa na área da educação propondo, “como valor a promover, a preservação da memória nacional e o apoio à cultura popular, garantindo-se o acesso aos recursos necessários para a livre expressão da criatividade do povo”⁴¹.

³⁶ --- Idem, p. 41.

³⁷ --- Ibidem, p. 44.

³⁸ --- Ibidem, p. 45.

³⁹ --- Estamos utilizando a mesma linguagem encontrada nos documentos analisados, não ficando claro sobre a abrangência do termo educação básica, ou seja, se este termo corresponde só ao Ensino Fundamental ou refere-se também a Educação Infantil.

⁴⁰ --- PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB) PROGRAMA BÁSICO, 1980, p.44.

⁴¹ --- Idem, p.45.

Vejamos a seguir em que medida essas propostas foram incorporadas ao documento “Propostas de Governo para a cidade de Campinas” na gestão do PMDB em 1982.

2.1 - Propostas de Governo

A Proposta de Governo do governo Magalhães Teixeira⁴², gestão 1983 a 1988, faz duras críticas à política econômica implementada pelo governo federal que, centralizando os recursos, particularizava o lucro para uma minoria e socializava o prejuízo entre o resto da população deixando somente “as migalhas” para os municípios, “apesar de nele morar o brasileiro e dele reclamar soluções de suas necessidades” (Teixeira, 1982, p. 3).

Nessa Proposta foi ressaltado o trabalho do PMDB na luta pelo restabelecimento das instituições democráticas, bem como de sua importância na condução do governo municipal, quando este deveria servir como uma “via de duas mãos, permanentemente aberta; entre a administração e a Comunidade”. (Teixeira, 1982, p. 3).

A Proposta aponta a necessidade de repensar a estrutura da administração pública, de forma a atender aos interesses da maioria da população.

“Para isso, não basta corrigir; há de se transformar; há que se contar com a mais ampla participação popular, aproximando a Administração das famílias; há que se democratizar a informação e perseguir com afinco a mobilização, a organização e a conscientização da população, buscando a decisão conjunta: Governo e Sociedade” (Teixeira, 1982, p. 3).

Não abrindo mão de seu papel de liderança na condução da gestão da cidade, o então candidato compromete-se a ouvir e respeitar a vontade dos cidadãos e das famílias, abrindo “espaços para que se organizem e ganhem consciência das suas necessidades, tornando assim mais próximo o ideal de libertação do ser social” (Teixeira, 1982, p.4).

⁴² --- José Roberto Magalhães Teixeira iniciou suas atividades políticas ainda quando freqüentava o curso de Odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sendo presidente do Diretório Central dos Estudantes. Após duas tentativas frustradas para se eleger vereador, assumiu o cargo de vice-prefeito de Campinas, na gestão de Francisco Amaral, MDB (1976 a 1982), quando ficou conhecido por ter trocado todo o secretariado, em uma das cinco vezes em que substituiu o chefe do executivo, fato este conhecido como o golpe branco de Magalhães Teixeira. Foi suplente de senador (78/86) e deputado federal (90/92), voltando ao executivo municipal em 1993 até o seu falecimento em fevereiro 1996.

Duas exigências foram colocadas para a administração municipal: a primeira de ordem político-social, de atendimento das demandas, garantindo a melhora da qualidade de vida da população, o que deveria ocorrer através de ações efetivas do Estado em relação às necessidades mais prementes da população; a segunda, de ordem econômica, com a necessidade de aumentar a eficiência da máquina do Estado, de forma a diminuir o seu custo, ao mesmo tempo em que seriam apoiadas novas formas de atendimento à população desde que se fizessem de forma a não onerar o aparelho de Estado.

O objetivo maior expresso em sua proposta de governo era o "*bem-estar das pessoas e das famílias*", entendendo por "*bem-estar*" o "*direito inalienável de todo cidadão de viver uma vida digna, capacitando-o a buscar o seu aprimoramento e valorização sociais*" (Texeira, 1982, p.4). Para o cumprimento deste objetivo maior o governo deveria orientar-se pelas seguintes diretrizes: participação, descentralização, austeridade, atendimento das necessidades da maioria, modernização da administração municipal e defesa da qualidade de vida urbana.

A participação deveria ser promovida através de Fóruns de Debates, Conselhos e Comissões Comunitárias nas Administrações Regionais (ARs) e em outros órgãos da Administração Municipal, tendo por função a discussão e a fiscalização das ações governamentais. Para a descentralização do poder decisório, foram valorizadas as Administrações Regionais que deveriam possuir maior autonomia na resolução de pequenos problemas nos bairros. Através de seu Plano de Governo, o prefeito comprometia-se a utilizar os recursos de impostos pagos pela população com "*parcimônia*" e "*critério*", garantindo assim austeridade na administração municipal. Propôs a consulta junto a populações dos bairros, como estratégia para alcançar o atendimento das necessidades da maioria. Com a diretriz de modernização da administração municipal, o prefeito pretendia aumentar a produtividade dos serviços públicos locais, através da racionalização dos processos de rotina, a profissionalização do servidor municipal e a valorização do seu trabalho perante a comunidade.

As propostas de descentralização, de austeridade e modernização, buscavam responder, em primeiro lugar, às demandas colocadas para a prefeitura pela população, por ser um governo de oposição e em segundo lugar às exigências colocada pela crise econômica em que encontrava o país, obrigando a nova administração a diminuir substancialmente os seus gastos.

Com a proposta de participação, buscava-se oficializar os canais e as formas de participação da população, pois sendo este um período de grande mobilização política, com o surgimento de novos partidos e novas organizações populares, era de fundamental importância a legitimação de espaços participativos pela prefeitura.

Ao longo de toda a Proposta, podemos notar uma preocupação com a racionalização e produtividade que ultrapassa os limites do aparelho de Estado. Um exemplo foi a proposta de elaboração de um “*Plano de Desenvolvimento para o Município de Campinas como um todo (área urbana e rural, inclusive considerando a dimensão regional), definindo, com base nas diretrizes desta proposta de Governo, objetivos e metas de curto, médio e longo prazos para os setores físico-territorial, econômico, social e Administração Pública, atualizando a legislação urbanística, as posturas municipais e o Código Tributário, de conformidade com os desígnios da comunidade*” (Teixeira, 1982, p.7).

Enfim, fazia-se urgente idealizar uma administração eficiente e que, ao mesmo tempo, garantisse o apoio da população dos bairros periféricos, densamente povoados e mobilizados.

2.2 - Educação

Na área da educação (Anexo nº3), a gestão Magalhães Teixeira se propôs a "*possibilitar o acesso da maioria à escola pública, em especial a população de baixa renda, garantindo-se, também, efetivas condições de permanência nos bancos escolares, evitando-se ou diminuindo-se a evasão escolar*"⁴³.

Apesar de considerar "*relativamente boa*" a situação da educação na cidade, em comparação a outros municípios, o Plano de Governo reconheceu a existência de deficiências quanto ao tipo de ensino, à oferta de vagas, à demanda, às condições da rede escolar, ao corpo docente entre outros aspectos.

Ampliar o número de matrícula na rede municipal de educação pré-escolar foi considerada "*prioridade absoluta*" por essa gestão. Dois motivos justificavam esta priorização: por um lado o aumento do número de mulheres nos postos de trabalho exigia do poder público a ampliação da oferta de vagas nas pré-escolas e , por outro lado, começa nesse período, por parte do Estado de São Paulo um processo de descentralização da educação, que levou o município a assumir a total responsabilidade por esse nível de ensino, pois a rede estadual desobrigou-se do mesmo (Oliveira, 1992).

Repensou-se a "educação básica" no município, propondo-se, para a melhoria de seu atendimento, o trabalho coordenado entre o Estado e o município, ressaltando a competência do Estado no atendimento deste nível de ensino.

Propôs-se a reconhecer o Ensino Supletivo como uma oportunidade que a sociedade e o município oferecem àqueles que foram "*desprivilegiados*" pelos sistema escolar regular. Por isso comprometeu-se a garantir as condições necessárias de recursos humanos e materiais exigidos pelo Ensino Supletivo.

Segundo esta proposta de governo, o papel das Associações de Pais e Mestres (APM) deveria ser repensado, tanto nos aspectos econômicos, quanto nos pedagógicos, sendo esta

⁴³ --- TEIXEIRA, J. R. M. **Proposta de Governo** Campinas/SP 1982, p. 13.

definida como um “canal fundamental no movimento de organizações dos pais nos processos de gestão das escolas e de organização das comunidades nas quais as escolas estão inseridas”⁴⁴.

O aperfeiçoamento dos profissionais da SME foi proposto enquanto uma forma de garantir o respeito e valorizar a “*responsabilidade e competência*” dos mesmos. Procurava-se assim, melhorar a excelência dos serviços públicos, tão criticados pela população em geral e pelos meios de comunicação em especial.

Vejamos, a seguir, quais as estratégias e os programas utilizados pela SME para a concretização das propostas de governo. Antes porém, cabe conhecermos as concepções sobre Estado, educação e escola, defendidas pelo secretário municipal de educação, dada a grande influência dessas para a implementação da proposta de governo.

⁴⁴ --- TEIXEIRA, J. R. M. **Proposta de Governo** Campinas/SP, 1982, p.13.

2.3 - Implementação das Propostas de Governo na Rede Municipal de Ensino

O Secretário Municipal da Educação na gestão do PMDB (1983 a 1988) foi o professor Enildo Galvão Cordeiro Pessoa, pernambucano, formado em engenharia civil, Técnico em Planejamento pela CEPAL/ ONU, foi militante do Partido Socialista Brasileiro, participou do governo de Miguel Arraes na prefeitura do Recife no ano de 1963 como Superintendente do Porto do Recife. Mudou-se para São Paulo em 1964, em razão do Golpe Militar. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, foi um dos principais articuladores da criação da Associação dos Professores da PUCCAMP – Apropuc no final dos anos 70.

O professor Enildo refere-se de forma muito especial a sua militância política nos tempos de estudante de Engenharia Civil, dizendo ser este um referencial importante no processo de elaboração de suas concepções de Estado e sociedade que viria a trabalhar na SME em Campinas. Outro momento marcante relatado pelo secretário, foi a sua experiência como Superintendente do Porto do Recife, quando promoveu algumas alterações administrativas, ampliando a participação entre os trabalhadores, conforme explicou.

Como sócio de um escritório de planejamento prestou assessoria a vários municípios. Colaborou com a gestão de João Hermann Neto (MDB) em Piracicaba, iniciada em 1976, considerada um exemplo de gestão democrática (Cunha, 1991).

Para a análise sobre as concepções de Estado, escola e participação trabalhadas durante a gestão, utilizaremos textos de sua autoria que tiveram como referência as experiências passadas pelo autor na SME. Dessa forma buscamos compensar as dificuldades encontradas com a ausência de registros escritos desse período.

O professor Enildo explica que a classe dominante nega a existência de conflitos entre ela e as classes dos dominados, exaltando o Estado e seus aparelhos, enquanto instituições neutras que estariam acima da sociedade.

Na concepção da classe dominante a escola também comportaria a neutralidade, pois é entendida como um apêndice do Estado. Sua função seria a de transmitir o conhecimento, tendo como único objetivo a transformação do indivíduo em um trabalhador produtivo.

O professor Enildo alerta que *“a visão ingênua do processo educativo ou a sua interpretação de acordo com o ponto de vista das classes dominantes não considera o sentido das atividades da escola em relação às tendências básicas do movimento da sociedade: manutenção e fortalecimento ou, ao contrário, transformação das relações sociais”* (Pessoa, 1999, p.22).

A existência de uma realidade democrática é apontada pelo professor Enildo, como fator fundamental para se pensar uma escola voltada para os interesses das classes dominadas. Pondera que a existência da democracia não garante por si, uma escola identificada com as classes dominadas, sendo necessária a intervenção consciente e dirigida para este fim. Nesse sentido, é preciso que a escola pública assuma a opção pelas classes dominadas.

Segundo o professor Enildo a escola deve ser entendida como um centro de poder, ou seja, *“ambiente no qual todas as classes têm possibilidade de fazer valer seus pontos de vista -, e aparelho ideológico da maior importância para levar a efeito o trabalho pedagógico, em especial dos professores, indispensável à transformação processual, paulatina, da sociedade”*. (Pessoa, 1999, p.11).

Nesse sentido a escola pública pode atuar de forma a manter ou transformar as relações de dominação entre as classes sociais, possuindo assim uma autonomia relativa em relação às mesmas.

A construção de uma escola voltada para os interesses das *“classes oprimidas”* exige, segundo o professor Enildo, que os *“bens e serviços produzidos pela escola, neste caso, além de serem analisados enquanto meio para atender necessidades básicas das classes oprimidas, são também estudados em função da influência que podem exercer no desenvolvimento de políticas que correspondam aos interesses históricos dessas classes. O nível político adquire significação especial, e por isso mesmo, o processo de realização atenta de forma especial para os referenciais organização e conscientização política de classe. De outro lado, o nível técnico, embora assumindo papel definitivo nas atividades da escola, é agora entendido de forma ampliada, igualmente meio para desenvolvimento da consciência política. A conquista desse objetivo depende, decisivamente, da ação de agentes do processo educativo na orientação da escola”*. (Pessoa, 1999, p. 23).

Para o professor Enildo a estrutura da escola deve ser entendida contendo três instâncias: o ideológico, o administrativo e o pedagógico, sendo que a instância do ideológico tem predominância sobre as outras duas.

Segundo o secretário a concepção burguesa reveste a escola de neutralidade, como forma de manter as relação de dominação sobre as classes dominadas, já na concepção popular de escola, o caráter de classe da mesma deve ser ressaltado, possibilitando a visibilidade das contradição ali presente.

Para alcançar a meta fundamental de universalização do acesso à escola pública e gratuita, o secretário afirmou ser necessário rever os caminhos até então utilizados para a expansão do número de vagas no ensino público.

Para o secretário, as limitações dos meios (físicos, humanos e financeiros) imposta pelas condições sócio-econômicas, tornam praticamente impossível atender à demanda conforme os padrões ideais e *“portanto, evitar a exclusão dos grupos pobres de participarem da escola”* (Pessoa, 1999, p.115).

Essas limitações, segundo o professor Enildo, não deve significar a oferta de vagas abaixo de *“determinados padrões de qualidade”*, como também deixar de lado a luta pela melhoria constante da oferta, pois o acesso à escola, mesmo que em condições não ideais, serve de meio para que as classes dominadas avancem na luta por melhores condições, quando a escola se orienta pela concepção popular de educação.

O professor Enildo não vê antagonismo entre os interesses da família e os da escola, ao contrário, percebe que a união entre estas permite um avanço para o processo pedagógico e administrativo. Nesse sentido defende a participação de todos os envolvidos na vida escolar, como estratégia para a dinamização da escola pública.

Para o secretário o *“funcionamento da escola, seguindo caminhos que correspondem ao ponto de vista das classes dominadas, exige uma convicção profunda da necessidade da democratização das sua atividades; exige reconhecer que é preferível ‘errar’ com todos participando do que ‘acertar’ através da organização e do funcionamento autoritário. ‘Errar’ com todos representa um estágio para o acerto; ‘acertar’ de forma autoritária é retrocesso certo, numa perspectiva histórica. Exercitar a democracia até o fim é, sem dúvida, um dos*

pilares básicos para a construção de uma escola que corresponda à concepção popular da educação” (Pessoa, 1999, p.102-3).

Pondera Enildo que a participação pode ser entendida de duas formas diversas, segundo a concepção das classes dominantes ou, ao contrário, atendendo aos interesses das classes dominadas.

A primeira privilegia os aspectos técnicos da escola, quando *“tudo ocorre como se a orientação política estivesse assentada definitivamente, sem perspectiva de mudança”*, ou melhor, uma participação no sentido da *“mudança conservadora”* – as lutas são direcionadas para o atendimento das necessidades imediatas (infra-estrutura, salários, planejamento formal da escola). Nessa perspectiva, destaca-se os condicionantes técnicos-administrativos na avaliação da produtividade escolar.

A segunda forma de conceber a participação na escola orienta-se pelo aspecto político, privilegiando a transformação social, conforme os interesses das classes dominadas. Segundo o professor Enildo *“as contradições entre o objetivo final e o objetivo imediato são encaminhadas tendo em vista a função definitiva do político: as lutas consideram o caráter de classe dos conceitos que definem esse objetivo, as lutas nos níveis do imediato adquirem características políticas segundo os pontos de vista de classe e, portanto, deixam de ser um fim em si e se transformam em meio para o avanço da organização da consciência de classe dos agentes envolvidos no processo educativo”* (Pessoa, 1999, p.122).

A participação da família na escola é vista como uma forma de superação entre a educação extra escolar e escolar, pois a família traz para dentro da escola a sua experiência de vida, ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos sobre o processo educativo desenvolvido pela escola.

Podemos perceber na visão do professor Enildo sobre Estado, escola e participação, a presença da concepção marxista-estruturalista (Carnoy, 1988). Para os autores dessa linha teórica a sociedade é formada por um sistema de processos objetivos, pelo qual os indivíduos não são os sujeitos da história, mas portadores das relações de classe, assim *“somente as classes, e não os indivíduos, é que têm uma história, na medida em que se desenvolvem e entram em conflito, num modo específico de produção”*(Carnoy, 1988).

Um referencial teórico importante para o professor Enildo Pessoa, foi Nicos Poulantzas, freqüentemente citado em seu livro “A Escola e a Libertação Humana”, lançado em sua segunda edição em 1999.

Para Poulantzas (1980) no *“que diz respeito ao Estado Capitalista, a separação relativa das relações criadas pelas relações de produção constitui o fundamento organizacional de sua ossatura orgânica e revela sua ligação com as classes sociais e a luta de classes sob o capitalismo”* (p.30).

O Estado Capitalista possui, segundo essa visão, um papel fundamental no processo de produção e manutenção da ordem burguesa na sociedade.

Enquanto aparelho jurídico-político, o Estado Capitalista isola a burguesia do proletariado, individualizando as relações sociais. Trata a todos como “*indivíduos*”, iguais nas relações políticas e desiguais nas relações econômicas. Nos aparelhos de Estado, tudo ocorre como se não existisse a luta de classe. A burguesia, impõe seus próprios interesses como se fossem os “*interesses gerais*” da sociedade.

Segundo Poulantzas a *“ideologia não é algo neutro na sociedade, só existe ideologia de classe. A ideologia dominante consiste especialmente num poder essencial da classe dominante.(...) Desse modo, a ideologia dominante invade os aparelhos de Estado, os quais igualmente têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia, fato que é importante na constituição e reprodução da divisão social do trabalho, das classes sociais e do domínio de classe. Esse é por excelência o papel de certos aparelhos oriundos da esfera do Estado, designados aparelhos ideológicos de Estado, mesmo que pertençam formalmente ao Estado ou conservem um jurídico ‘privado’: Igreja (aparelho religioso), aparelho escolar, aparelho oficial de informações (rádio, televisão) aparelho cultural etc.”*(p.33-34, grifo do autor).

O Estado não traduz os interesses da classe dominante de forma mecânica, pois enquanto “*condensação da luta de classe*”, comporta a contradição presente nesse processo de luta. Segundo Poulantzas o “*Estado não é nem o depósito instrumental (objeto) de um poder-essência que a classe dominante deteria, nem um sujeito que possua tanta quantidade de poder que, num confronto face a face, o tomara das classes: o estado é o lugar de organização estratégica da classe dominante em sua relação com as classes dominada. É um lugar e um centro de exercício do poder, mas não possui poder próprio*” (p.169, grifo do autor).

Influenciado por essa forma de conceber o Estado, o professor Enildo buscou adotar uma estratégia política que possibilitasse a ampliação da “ideologia popular” no “aparelho escolar”, tendo a participação dos pais nas escolas o seu eixo principal.

Para o alcance de uma escola popular, na visão do Secretário, o processo administrativo deveria se orientar de acordo com: “a) descentralização e conseqüente aumento da autonomia da escola, com decisão conjunta de todos os envolvidos no seu funcionamento; b) formação permanente dos agentes (...) c) centralismo democrático de maneira que as decisões centralizadas, necessárias à orientação unitária do processo, aconteçam com a participação dos segmentos envolvidos, ponderando a realidade em sua totalidade” (Pessoa, 1999, p.132).

A implementação do programa de governo na área da educação na gestão do PMDB (1983/1988), partiu do que podemos chamar de idéia força: “Nenhuma criança fora da escola”.

Segundo o professor Enildo não bastava a SME garantir bens e produtos para o atendimento da população, era preciso que fosse desencadeado um processo de mobilização, organização e conscientização política junto às “massas”. Nesse sentido a SME passaria a assumir a opção pelas classes populares.

Para o secretário a grande diferença entre sua gestão e as anteriores, não se fez em relação aos meios, ou seja, a estrutura física, financeira e de pessoal, mas na mudança de visão de todos os envolvidos em relação ao papel da escola para as classes populares.

O importante era garantir a discussão de uma nova mensagem política junto a todos os funcionários, professores e especialistas da SME, pois este processo de conscientização “puxaria” a infra-estrutura necessária. O professor Enildo explica que: “Eu dizia muito isso – quem vai conquistar a libertação do povo, é o povo gente! Ninguém tem que estar substituindo o povo nisto. Então se vocês não abrem este espaço, porque pessoalmente neste sentido não vai acontecer, não me venha falar de meios. Meios são meios! Os meios constituem meios, pronto. Eu quero o seguinte, eu quero que haja muita clareza nestes fins do processo pedagógico, a partir dessa clareza vamos lutar para os meios, e não fazer o oposto, você vai ter meios fenomenais e resultados medíocres”⁴⁵.

⁴⁵ --- Entrevista concedida em 21 de junho de 1999.

Ao assumir a SME, o professor Enildo afirmou ter encontrado um ambiente anti-democrático, caracterizado pelo conservadorismo e clientelismo, *“herança do regime militar”*. Para o secretário 80% dos diretores de escola possuíam uma postura autoritária, que se revelava, por exemplo no tratamento que esses, dispensavam aos pais, que *“deveriam ficar do portão para fora”*. A própria forma de escolha das diretoras, ao privilegiar a indicação política para a ocupação dos cargos, favorecia a postura autoritária dos diretores.

Pudemos encontrar nas respostas dos diretores entrevistados⁴⁶, alguns indicadores sobre o clima presente na rede municipal de ensino antes da gestão do professor Enildo.

Segundo o Diretor 8, antes da gestão do professor Enildo, o planejamento da rede municipal de ensino era realizado de forma centralizada pela SME. Os diretores nesse período tinham um *“profundo respeito”* aos órgãos centrais, exercendo sua atividade como *“um administrador e quase nada como educador”*. Para Diretor 8, os professores perdiam muito tempo tentando enquadrar a sua proposta de curso dentro do *“modelo tecnicista”* exigido pelos órgãos centrais. Qualquer desvio ao modelo proposto, as Assistentes Pedagógicas retornavam o plano para a escola, para serem corrigidos. Em sua opinião, o autoritarismo dos diretores, transformava a unidade escolar em um verdadeiro feudo, não existindo *“uma linha, uma filosofia educacional a ser seguida”*.

O Diretor 6 afirmou que, *“como professora, nós trabalhávamos em baixo. Com uma direção muito enérgica. A ponto de você ter problemas sérios ali dentro (da escola), tal a falta de espaço de diálogo”* (...) *“você não podia fugir daquela regra ali”*. *“Antes (do professor Enildo) a coisa era muito assim, de cima para baixo, cumpra-se (...) nós falávamos – Nossa, é linha militar!”*.

O Diretor 1 foi enfático ao mostrar a prática dos diretores autoritários antes dessa gestão, afirmando que *“diretora antes era muito autoritária. Diretores mesmo, que chegavam no corredor e gritavam com as professoras (...) Diretoras, muito, muito, muito autoritárias”*.

O professor Enildo afirma que não existia um modelo organizacional pré-estabelecido a ser implementado na rede municipal, este foi sendo construído no decorrer do processo de gestão. Cabe ressaltar que, segundo o professor Enildo, apesar de ter participado na elaboração da

⁴⁶ --- Indicaremos cada entrevistado através de um número (Diretor 1, Diretor 2, ...) para preservar a identidade dos mesmos .

proposta de governo em seus aspectos mais amplos, o seu nome não havia sido cogitado para o cargo até o momento do convite pelo prefeito, pouco tempo antes do início da gestão, motivo que obrigou o secretário a “*ir criando as estratégias necessárias*” para a implementação do programa de governo.

Duas estratégias principais foram utilizadas para “*quebrar com o clima autoritário*” presente na rede municipal de educação: reuniões permanentes e a participação popular na escola.

As reuniões (cursos/ palestras/ debates) foram sendo introduzidas conforme a necessidade da SME. Já no primeiro ano os professores começaram a participar de Seminários e cursos de aperfeiçoamento promovidos pela SME⁴⁷. Nomes de destaque internacional como Paulo Freire e Emília Ferrero proferiram palestras para os profissionais da rede de ensino da cidade. Vários professores das duas universidades, PUCC e Unicamp foram contratados para ministrarem cursos para os professores da rede municipal. Esse conjunto de atividades acadêmicas acabaram incentivando a formação de vários grupos de estudos como, por exemplo, o de classes de alfabetização.

O professor Enildo explica que o primeiro passo foi fazer com que a equipe dirigente da SME incorporasse a nova mensagem de “Libertação”, em especial as Assistentes Pedagógicas.

As Assistentes Pedagógicas vinham exercendo a função, em cada escola, de supervisionar o processo pedagógico, ou seja, elas eram as responsáveis em garantir que as diretrizes das políticas emanadas dos órgãos centrais, fossem rigorosamente cumpridas na unidade escolar de sua responsabilidade.

O professor Enildo retirou as Assistentes Pedagógicas das escolas e promoveu um conjunto de reuniões com essas funcionárias, discutindo a nova mensagem da Secretaria. Através dessas reuniões surgiu o documento “Princípios Filosóficos”, com as principais diretrizes da SME.

Os Princípios Filosóficos reunia 3 diretrizes relacionadas “*ao pedagógico: 1º - processo de construção conjunto do conhecimento com educador, aluno e família; 2º - conhecimento da dimensão política do ato educativo e consciência da posição assumida em relação às classes*

⁴⁷ --- Os principais programas desenvolvidos pela SME foram: “AIDS, uma questão de Educação; Professores Alfabetizadores; Educação Sexual; Música Popular Brasileira; Teatro na Escola; Poesia na Escola; Cinema na Escola; Vídeo na Escola; Projeto Arte-Educação; atividades conjuntas com a SME, Secretaria Municipal de Cultura e UNICAMP – Museu Dinâmico de Ciências” (Relatório de Governo Magalhães Teixeira – PMC , 1988, p.147).

sociais; 3^o - participação ativa no funcionamento do pedagógico de todos os envolvidos no processo educativo” (Pessoa, 1999, p.128).

O documento apresentou ainda diretrizes operacionais relacionadas à interação educador/educando e à interação escola/família.

Foram 12 as diretrizes da interação educador/educando: “1^a - Conhecer e valorizar tudo que a criança traz consigo: experiência, atitudes, valores, hábitos de linguagem que constituem e refletem a cultura de sua família e do seu meio social; 2^a - Respeitar o educando como Ser, com necessidades, interesses, vontades e curiosidades próprias, tomando como ponto de partida a realidade concreta do aluno e não permitindo que o ideal se sobreponha ao real; 3^a - Incentivar o desenvolvimento da consciência crítica do educando, permitindo-lhe questionar situações e participar como agente construtor e transformador da realidade em que atua; 4^a - Desenvolver o ensino padrão, respeitando o dialeto da criança; 5^a - Favorecer um clima democrático na escola; 6^a - Criar oportunidades para que a criança tome decisões por si e, como consequência, caminhe no sentido do fortalecimento de sua autonomia; 7^a - Proporcionar situações que favoreçam a cooperação e o companheirismo; 8^a - Propiciar e valorizar todo ato criativo do educando; 9^a - Tornar a escola ambiente agradável, onde as crianças construam seus conhecimentos com prazer, fazendo coisas que apreciam; 10^a - Ter o diálogo como procedimento constante de práxis educacional; 11^a - Analisar a realidade e a prática educacional de forma crítica, num processo que valorize a autocrítica; 12^a - Enfim, concretizar o ato educativo, considerando a sua dimensão política e a opção assumida pelas classes populares” (Pessoa, 1999, pp 128-129).

Para a interação escola/família foram listadas as seguintes diretrizes: “1^a - Promover reuniões periódicas com os professores e pais dos alunos correspondentes, em intervalos relativamente curtos, com ênfase nos debates sobre educação escolar e extra-escolar; 2^a - buscar sempre estabelecer regras gerais, a partir dos casos levantados nas reuniões; 3^a - Considerar que a interação escola/família, segundo a concepção popular da educação, exige, necessariamente, que se reoriente a educação escolar e extra escolar baseada na concepção burguesa do ato educativo; 4^a - Entender que a participação dos pais, sobretudo pelas limitações das classes populares no que se refere ao nível de ensino formal deve acontecer na linha do incentivo e do respeito à criança, procurando-se solução conjunta para facilitar o desenvolvimento das atividades da família no processo educativo; 5^a - Considerar a participação

dos alunos que estudam em séries mais elevadas uma hipótese importante para amenizar as dificuldades indicadas no tópico anterior; 6º - Promover palestras e cursos, com base nos temas gerais indicados nas reuniões, reunindo salas de aula distintas, se for o caso; 7º - Valorizar e respeitar a cultura das famílias que participam do processo, entendendo que ela constitui parte importante da sociedade global; 8º - Considerar, enfim, que a proposta de interação escola/família, de acordo com o ponto de vista das classes dominadas, através da participação dos pais em assuntos relacionados às atividades pedagógicas, exige mudanças significativas na estrutura e no funcionamento da escola, com a introdução de regras que se opõem, radicalmente, às formas autoritárias de funcionamento dessa instituição, impostas pelas classes dominantes para defesa dos seus interesses” (Pessoa, 199, pp. 129-130).

Esse documento aponta para possíveis alterações no comportamento dos agentes educacionais, que deveriam assumir uma postura voltada para os “interesses das Classes Populares”, porém, dada a forma genérica como foi escrito, possibilitou margens a múltiplas interpretações sobre o significado do que venha a ser “*interesses das classes populares*”.

O documento indicou ainda uma metodologia de ensino que respeitasse o dialeto da criança, ao mesmo tempo em que fosse desenvolvido o ensino padrão, processo de aprendizagem não muito claro naquele período. É de se supor que os professores tivessem tido dificuldades para compreender o proposto pelo secretário.

Apesar dessas dificuldades, o documento indica a necessidade de abrir a escola para a população, bem como, de democratização das relações em seu interior.

Segundo Enildo, a incorporação da nova mensagem pelas Assistentes Pedagógicas, foi um passo importante para a alteração dos fundamentos pedagógicos das escolas, já que essas eram uma das principais fontes de orientação e controle do processo pedagógico das escolas.

O professor Enildo afirma, “*quando a gente formou aquela equipe de Assistentes Pedagógicas, e essa equipe absorveu (a nova mensagem), eu digo – venci! Compreendeu. Porque o pedagógico, é que leva o professor, as diretoras. (...) Logo no princípio (da gestão) eu peguei essa comissão pedagógica e ficamos uma semana (em reunião)*”.

A intenção era a de formar um grupo coeso dentro da SME, que divulgasse a nova proposta entre os demais funcionários da educação, como verdadeiros “*quadros*”, semelhantes aos existentes nos partidos políticos. Em livro publicado no final da gestão, o professor Enildo

explica que, no “*Governo Magalhães Teixeira, também na área da Educação, o trabalho de formação de quadros é parte essencial nas atividades desenvolvidas pelo setor. Logo a partir dos primeiros momentos, concentrou-se todo o esforço no sentido de formar quadros com possibilidades de cumprir a missão do ‘intelectual orgânico’ (GRAMSCI), quadros capazes de desenvolver mensagem de uma pedagogia voltada para os interesses das classes populares*” (Pessoa, 1988, p.162).

O secretário tornou-se o referencial maior das Assistentes Pedagógicas em relação a suas ações nas escolas, pois tudo tinha que passar pelo aval do secretário, interprete dos “Princípios Filosóficos”, relação essa que foi sendo amenizada à medida em que houve uma maior compreensão da nova concepção pelas mesmas. Essa relação pode ser exemplificada através de uma frase do professor Enildo, muito conhecida entre os funcionários da SME, “*não vi e não gostei*”. Segundo o secretário, essa frase era utilizada quando propostas de ações pedagógicas não correspondiam às “*linhas básicas da secretaria*”, conforme podemos ver através das palavras do próprio secretário: As Assistentes Pedagógicas “*vinham tratar de determinados assuntos comigo que tendiam a contrariar as linhas básicas, aí eu dizia, não venham nem tratar, por que eu não vi e não gostei.(...) Então ela entedia perfeitamente que aquele negócio ali estava contrariando as linhas básicas*”. Segundo o professor Enildo uma de suas “vitórias” foi a incorporação da mensagem libertadora pelas Assistentes Pedagógicas.

Um outro aspecto que nos chamou atenção foi a cautela com que o professor Enildo tratou a questão do currículo da rede municipal de ensino. Segundo o secretário esse era um tema muito polêmico pois, as mudanças propostas para a rede estadual de ensino na época, provocaram uma reação negativa por parte da mídia, dificultando o avanço dessas mudanças. O secretário nos explicou que chamou um grupo de professores, “*aqueles que tinham instrução política mais avançada*”, e mostrou que não iria fazer mudança no currículo, pois, “*dentro do que existe, do que está estabelecido no sistema curricular, você tem espaço para levar essa mensagem. Não adianta estar brigando com essas mudanças curriculares. Adianta estar mudando, estar trabalhando pela mudança de cabeça, ... da cabeça de quem está levando essa mensagem, porque se essa pessoa que está na ponta do processo tiver uma nova compreensão desse processo educativo ele vai encontrar os espaços para isso*”.

A participação popular na escola teve, entre outros, o objetivo de “quebrar” a resistência dos diretores em relação à democratização da escola. O professo Enildo explica que: *“O problema é o seguinte, você não quebra esse encaminhamento burocrático corporativo do dia para a noite. Agora o único caminho para quebrar é você botar a massa para dentro. Compreendeu! Bota a massa de professores, bota a massa dos pais, era o único caminho que se tinha. Agora eles (os diretores) interpretavam, como se a entrada dessa massa fosse significar, para eles um prejuízo do poder. A grande luta que a gente tinha, era mostrar o contrário. O poder só se consolida e avança, na medida que a massa tá junto com você”*.

Segundo o secretário existia, entre os diretores, o medo de perder o poder caso adotassem a linha de trabalho defendida pela SME.

Em relação a resistência dos diretores o secretário afirmou que este foi um de seus maiores problemas.

Os diretores formaram uma associação, que no período não era institucionalizada, e disputaram espaço político na rede com o secretário durante os primeiros anos de governo. Segundo o secretário, foi preciso mais da metade do mandato para convencer os diretores sobre as vantagens da presença dos pais na escola.

Através dos relatos pudemos observar uma grande influência dessa gestão na visão de administração educacional entre esses diretores.

O Diretor 2 afirma que, com as mudanças promovidas pela nova gestão, ele teve que repensar a sua forma de trabalhar com a escola, explicando: *“porque daí a gente já abriu a escola prá comunidade, uma coisa que a gente era muito fechada, muito rígida, só isso!”*.

O Diretor 5 explica que, *“o Enildo, com aquela gestão participativa dele, fez com que eu mudasse muita coisa sobre meu ponto de vista. Eu era mais absolutista, mais autoritarista e passei a ser mais democrático, aceitando a intervenção na escola dos pais e dos próprios professores. Eu primeiro achava que a direção era absoluta – acabou, resolveu, resolveu! E o poder central era absoluto. Com o Enildo eu comecei a ... sentir, a ser, a participar e até a defender. Porque parti, com ele, a fazer reuniões de pais, com alunos(...) Eu perdia o meu Sábado e Domingo para fazer aquele movimento de conscientização (...) daquilo que o Enildo fez durante todo esse tempo de participação, para envolver a sociedade comunitária na participação e na direção da escola”*.

Para o Diretor 3 essa gestão representou uma “revolução” na rede municipal de ensino, explicando que “...*todo mundo passou a ter mais humildade no trabalho. Quem era autoritário, ficou mais maleável, ficou mais democrático. Porque ele não admitia autoritarismo. Ele passou a dividir mais as funções. Não abarcou tudo para ele*”.

O Diretor 4 mostra que, com a participação implementada, ele incorporou novos conceitos sobre administração escolar, afirmando que “*eu comecei a ver, assim... embora eu já fosse uma pessoa muito aberta, bem comunicativa, eu achei que isso aí (participação dos pais na escola) foi muito marcante porque a gente precisou mudar também muitos conceitos que a gente tinha e entrar na política dele (...) Por exemplo, pai era da porta prá fora, certo? Sempre foi. Daí o pai já veio dentro da escola. Então a gente precisou mudar muita coisa, por exemplo, eu sou a dona da escola? Eu não sou a dona da escola. Quem era a dona da escola? Eu tive que dividir com os pais isso. Então foi difícil aceitar aqueles pais dentro da escola cobrando, vendo, fazendo e isso e aquilo. Mando aqui, manda ali. E os pais tinham a cobertura total do professor Enildo*”.

O Diretor 6 aponta a criação de conselhos como um fator importante na mudança de comportamento do diretor, explicando que nessa gestão “*houve essa coisa de propiciar para gente (diretores) o questionar a mudança que se estava acontecendo. Porque antes – faz isso e acabou! (...) Nós tivemos o CODEM, que foi o Conselho de Diretores, Especialistas, você chegava ali e podia falar. Então nunca teve uma abertura igual a essa. Isso com certeza transforma a gente, porque você aprende a reivindicar, a falar dentro de uma reunião. Porque, de repente, você ia numa reunião e ficava quieto ali e só ouvia que tinha que fazer isso, isso, isso ali e acabou! Saia dali e tinha que fazer. Você (com a participação) passa também ter essa coisa aí, vai mudar, vai ter uma nova maneira de trabalhar? Por que? É melhor? É pior? Então eu acho que realmente mudou sim*”.

O Diretor 7 afirma que a chegada do professor Enildo foi um grande impacto para a rede de ensino municipal, pois “*foi um período que a gente começou a sentar para discutir educação, que isso era inviável, não existia, até então era tudo imposto*”. Para esse diretor, antes dessa gestão, mesmo propostas interessantes, como a formação de um espaço ecológico dentro da escola, acabavam não funcionando, dada a forma impositiva como era concebidas, bem como, pela falta de apoio dos órgãos centrais, explicando: “*o objetivo era interessante? Muito interessante, mas imposto. A preocupação foi mais estética do que com o fundamento importante*

que ele teria (...) Então eu acho que o professor Enildo, ele começou abrir, ele deu espaço para que abrissemos, que a rede abrisse a mente (...) Sentar, discutir e estudar”.

O Diretor 8 aponta que o professor Enildo passou a ser identificado com a própria linha da SME, afirmando que *“o Enildo já muda a figura do secretário, o secretário passa a existir como um elemento de maior responsabilidade na condução da educação municipal. Então a gente começa a ver isso daí, a sentir que você, por exemplo: diretor, o especialista da educação, está representando o Enildo nas unidades escolares. Existia uma linha”.*

É interessante o destaque dado pelo secretário às reuniões informais, como festas de aniversários, no processo de aproximação entre ele e o grupo de diretores, afirmando que foram necessárias vários encontros para um *“casamento”* duradouro.

Nesse sentido, dois aspectos chamaram nossa atenção: o primeiro relacionado ao valor dado pelo secretário às reuniões informais, como sendo mais significativas que as próprias reuniões formais, e um segundo aspecto relacionado ao tempo, quando o secretário afirma ter necessitado mais da metade de sua gestão, que teve a duração de 6 anos, para a integração entre as propostas de governo e as diretoras.

No processo de mudanças ocorrido na rede municipal, os entrevistados destacam, como tendo um peso significativo, as características pessoais do professor Enildo, considerando uma pessoa humana, aberta, participante do dia a dia da rede. Características radicalmente distintas dos secretários anteriores.

Segundo o Diretor 1, antes do Enildo, quando ainda trabalhava como professor, *“eu não sabia nem praticamente o nome do secretário da educação. E isso se dava também com todas as minhas colegas. Porque não era só eu, não. Porque a gente não tinha acesso a Secretaria da Educação, a gente não tinha acesso a nada. Quando o professor Enildo entrou, ele mudou a postura de ser secretário em relação aos professores. Então começou uma era em que professores eram consultados para tudo que acontecia na Secretaria da Educação(...) E não era como antes, que só quem era de diretor para cima que tinha contato com o secretário da educação. Então os secretários da educação antes do professor Enildo eram praticamente inacessíveis para quem não era de diretor para cima”.* Segundo o entrevistado, as diretoras que passaram por secretários anteriores, *“ficaram bobas de ver como ele era ... humano. Ele se interessava por todos os casos, de todo mundo, ele ouvia as pessoas”.*

Para o Diretor 3, antes dessa gestão, o secretário “*era uma pessoa lá em cima e eles tratavam a gente aqui em baixo. Ele (o professor Enildo) não. Você entrava na sala dele, batia na porta – Dá licença doutor Enildo ? E já era atendida(...) Então, prá mim foi essa parte da democracia de você falar igual pra igual com ele e com todos os assessores dele*”. O Diretor 7 avalia que o “*peso mesmo foi a participação, a presença do professor Enildo. Um secretário altamente presente, participativo. Nesse (aspecto) acho que ficou o forte da gestão dele*”.

Os diretores entrevistados afirmam que as mudanças de postura dos diretores, não ocorreram de forma passiva e que houve a necessidade de um tempo para que elas fossem incorporadas pelos mesmos.

O Diretor 1 explica que “*mudou não da noite para o dia, é lógico. Foi mudando aos poucos. O sentido de cooperação, de todos na escola dar opinião. Porque cada um tem uma opinião e dessa é que é formada a gestão escolar democrática boa*”.

Para o Diretor 2 “*foi difícil mudar, pois, você já viu a gente ter uma postura e depois mudar*”? Segundo o Diretor 4 “*o começo foi terrível*”. Apontando um período de 2 anos para começar a verificar uma aceitação da nova proposta defendida pela SME.

Os depoimentos revelam que essa política educacional foi incorporada pelos agentes educacionais, que modificaram sua postura como Diretores de escola. Podemos dizer que a política educacional foi um vetor de força, entre inúmeros outros, no processo de construção do *habitus*, dos diretores entrevistados, sendo possível afirmar que houve uma alteração no “senso prático” desses diretores, sendo incorporado um “novo” aspecto da administração escolar: a participação.

Além das reuniões com os vários segmentos, o secretário passou a visitar as escolas com frequência, possibilitando um encontro cotidiano entre as idéias da SME com professores, pais e alunos das diferentes escolas municipais. O secretário chamou estes encontros de “olho no olho”, pois a população, através do contato direto com o secretário, reivindicava melhores condições para a escola, fortalecendo o debate sobre a política que estava sendo desenvolvida na secretaria.

A nosso ver, as visitas tornaram mais humanas as relações entre o secretário e a comunidade escolar, pois a presença do secretário na escola de forma freqüente, quebrou o

formalismo que marca as reuniões de gabinete ou mesmo a impessoalidade dos relatórios de supervisão escolar.

Com freqüentes visitas às escolas, o professor Enildo “quebrou” o conjunto de representações até então construídas pelas relações autoritárias presentes na rede de ensino, garantindo a implementação da política educacional.

Em relação a Proposta Pedagógica da SME, o Diretor 6 avalia que essa proposta foi o “início de tudo”. Segundo esse diretor, foi nesse período que a rede municipal de ensino pode verificar a existência de uma linha pedagógica por parte da SME. Explicando que: “*não é que não havia(...) muitos poderiam até achar que era uma proposta, mas ali tudo muito segmentado, entendeu? Ali (na gestão do professor Enildo) não. Houve discussão, houve o início dos conselhos...*”.

Segundo o Diretor 3, foi nessa gestão “*que começou com o Construtivismo. (...) Então a prática pedagógica da sala de aula foi mudada..., foi quebrado... Então, começaram a haver os cantinhos, bem como Piaget propõe para a educação. Então isso marcou muito!*”.

O Diretor 5 afirma que “*era uma proposta mais popular, mais abrangente... ela visava a formação ...não do operário, mas da continuidade(...) A proposta era a de que se incentivasse o aluno a dar continuidade dos estudos. E não que saísse dali e fosse para as fábricas, para atender as necessidades da mão-de-obra*”. Já o Diretor 7 faz uma análise sobre a possível influência dessa proposta em gestões posteriores, afirmando que “*foi um período de revolução pedagógica na rede. Aliás eu sempre digo que, o que teria sido da rede, com a chegada do professor Bryan, se nós não tivéssemos tido o professor Enildo? Porque foi uma reviravolta dentro da rede a chegada do professor Bryan, reviravolta de mudanças pedagógicas mesmo, só que a gente já vinha de 6 anos com o professor Enildo, parece que caminhando para chegar lá na proposta do professor Bryan*”⁴⁸.

O Diretor 8, faz uma avaliação com ressalvas da Proposta Pedagógica, afirmando que “*as escolas não possuíam estrutura*” para a implementação da participação, defendida pela SME, reivindicação muito presente nessa gestão.

⁴⁸ --- O professor Bryan ao qual o entrevistado se referiu, foi o Secretário Municipal de Educação na Gestão do PT, gestão que sucedeu a do professor Enildo.

Conforme podemos observar nesses depoimentos, a Proposta Pedagógica implementada pela SME nessa gestão foi vista como um fator de mudança da prática pedagógica nas escolas.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa a avaliação exaustiva sobre cada um dos programas implementados em cada uma das gestões em estudo, apresentaremos, nesse momento, uma análise sobre alguns programas que, a nosso ver, foram mais significativos para a participação popular nessa gestão. Convém ressaltar que alguns desses programas foram desenvolvidos em convênio com o Estado, sendo sua formulação proveniente da Secretaria Estadual de Educação.

Em relação aos principais programas implementados na área da educação, ficou evidente a preocupação do governo Magalhães Teixeira (83/88) com a expansão do ensino Pré-Escolar. Porém, ao observarmos as formas como o governo municipal procurou expandir o ensino, percebemos que este não deixou claro quais eram as suas responsabilidades neste processo.

Para a ampliação do número de vagas no ensino municipal foram propostos dois programas principais: programa de formação de classes de Pré-Escolas Comunitárias e o Projeto Mutirão, os quais, buscaram envolver a população na criação, na manutenção e na construção de unidades escolares⁴⁹.

O programa de “Pré-escolas Comunitárias” consistiu na criação de classes de pré-escolas em locais cedidos pela comunidade (sede de SABs, Salões paroquiais, outros) ou em casas alugadas pela prefeitura para este fim.

As classes eram criadas através de pedidos da própria comunidade que se obrigava a formar uma “comissão de mães” responsável em administrar a “classe”, bem como em equipar as classes com mesas, lousa, material didático, etc., enquanto a prefeitura comprometia-se em pagar o professor, contratado através da Fundação Municipal de Educação Comunitária – FUMEC, sendo que sua remuneração não seguia os mesmos padrões dos quadros regulares da prefeitura⁵⁰.

O Diretor 6 faz a seguinte descrição de uma classe da FUMEC” quando teve a oportunidade de visitá-la: *“Eu fiquei horrorizada (...) de repente eu entrei naquela casinha comprida(...) Nem sempre é uma casa normal. Essa, por exemplo, eram 2 cômodos, 1 banheiro*

⁴⁹ --- Cabe ressaltar que a Administração Municipal participou de convênios com a Secretaria Estadual de Educação para a construção de 201 salas de aulas e ampliação de 92 salas de aulas de 1º grau pertencentes à rede estadual de ensino.

⁵⁰ --- Estamos considerando professores do quadro regular da SME aqueles que prestaram concurso para o ingresso na rede municipal de Educação Infantil.

(...) funcionava uma classe na frente outra atrás e uma cozinha adaptada com fogão para fazer a merenda das crianças”. Segundo o Diretor 6, havia muita reclamação em relação às classes que funcionavam nas sedes de SABs, pois existiam casos de dispensa de alunos para a limpeza e arrumação das classes e banheiros, explicando que *“na segunda-feira a diretora veio e não podia dar aula, as crianças ficavam fora, porque tinha que lavar os banheiros, tinha que lavar as salas, voltar as mezinhas todas nos lugares. Aí sim, no período da tarde funcionava, no período da manhã não tinha (aula). Então eram essas condições, realmente precárias”*.

Segundo o Diretor 7, as classes da FUMEC para a Educação Infantil, *“foi um dos grandes fracassos da Secretaria da Educação, tanto é que parece que eram tratadas de maneira diferenciada das unidades. Está certo que elas foram implementadas em bairros super distantes, até para socorrer essa clientela menos favorecida, com menos espaço para estudo”*. Para ele existia um isolamento dessas classes, o que comprometia o processo socializador e pedagógico das crianças que ali estudavam. Os professores não se incorporavam a rede municipal.

O Diretor 8 fez uma avaliação bastante negativa dessas classes, explicando que a falta de legislação em relação ao seu funcionamento permitia a contratação de professores não habilitados, sendo o apadrinhamento político um critério de escolha bastante utilizado. Segundo ele o professor da FUMEC sofria a discriminação dos demais professores, sendo chamado de *“fumequeiro”*. Para esse diretor, essas classes eram consideradas como sendo *“o primo pobre da SME”*.

Para o secretário, esta foi a forma de colocar *“todas as crianças na escola”*, ou seja, fazer com que não houvesse a exclusão de alunos, por falta de vagas, garantindo assim, o acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Segundo o professor Enildo a criação dessas classes, oportunizava a organização da população em torno de um problema específico, exigindo discussão e compromissos mútuos na abertura e manutenção dessas “classes”.

A valorização desse programa por parte da prefeitura pode ser observado pela evolução do número de vagas nas unidades que atendem alunos de 0 a 6 anos, conforme Tabela 10 a seguir:

Tabela 10 - Atendimento dos alunos de 0 a 6 anos – Campinas 1983/1988

	Creche*		Educação Infantil		Pré-escola / FUMEC	
Ano	Unidades	Vagas	Salas	Vagas	Salas	Vagas
1983	23	2.900	175	5700	09	360
1988	41	4.700	229	7.000	230	8.000
Aumento relativo	78%	62%	31%	23%	2.455%	2.122%

Fonte: Relatório de Governo Magalhães Teixeira - 83/88 – PMC⁵¹

*Unidades de responsabilidade da Secretaria de Promoção Social

Podemos observar, através destes dados, que a expansão da rede de ensino infantil se deu, principalmente, através da criação de “Classes Comunitárias”, representando um aumento de 2.455%, muitas vezes maior que o aumento de 31% da rede convencional de Educação Infantil.

É interessante notar que estas “Classes da Fumec” foram, em alguns casos, precursoras da Escola de Ensino Infantil no bairro.

Podemos dizer que este programa deixou a desejar em relação aos aspectos de infraestrutura, pois, em sua maioria as classes foram instaladas em locais sem as condições necessárias para o bom desempenho pedagógico das mesmas, por outro lado, ele garantiu de certa forma a mobilização e organização da população.

A nosso ver, revestido por um discurso democratizante, a expansão do ensino realizou-se mais por um esforço e vitalidade da própria população do que um investimento mais incisivo por parte da administração municipal na ampliação das oportunidades e de um ensino de qualidade para a população de baixa renda.

O “Projeto Multirão” visava a construção de prédios com salas de aulas, banheiros, cozinha, dispensa, sala de administração, próprios para o funcionamento de pré-escolas. A construção era realizada pela comunidade em cooperação com Coordenadoria das Administrações Regionais - COAR. Novamente a população foi chamada a colaborar na resolução do problema de falta de vagas, ao mesmo tempo em que a prefeitura assumiu um caráter suplementar no processo de construção de edificações escolares.

⁵¹ — Os dados referentes aos primeiros anos de governo, referem-se as classes de pré escolas mantidas pela fundação Mobral/ Educar/ Comissão Municipal de Educação e com a sua criação em 1987, pela FUMEC.

Segundo Ammann (1981), o mutirão enquanto uma forma de participação, *"ao mesmo tempo em que se camufla a omissão das classes dirigentes, remaneja-se o capital que deveria ser ali empregado e canaliza-se o poder contestatório das classes subordinadas para uma pseudoparticipação decisória da sociedade"* (p.152).

Em relação ao projeto mutirão, dos diretores entrevistados, só um vivenciou a experiência de dirigir uma escola com classes construídas através de mutirão. A crítica que fez não se refere ao projeto em si, mas a visão dos pais sobre o mesmo. O Diretor 4 explica que, quando entrou na escola, haviam duas classes recém construídas através do projeto mutirão, sendo o trabalho de construção coordenado pela APM, que, através de festas, conseguiu arrecadar o dinheiro necessário para a obra. *"Então não era o diretor que estava antes que fez a festa, foram eles (representantes da APM) que fizeram a festa, eles que compraram o material, eles que foram na regional, eles que têm aquela sala. – Eu fiz, eu tenho direito. Eu falei – meu Deus, onde que vou parar com tanto 'eu' aqui dentro da escola? E a diretora, ela não fez nada, ela não ajudou? E os alunos, não contribuíram com a prenda pra festa? E os professores, não trabalharam na festa? – Ah, os professores trabalharam, ajudaram. E a Diretora, não ajudou também? – Ah, também. Então foi um trabalho conjunto, não foi só vocês que fizeram. Então, por exemplo – eu fiz a sala, então eu mando na escola. Você está entendendo? Foi triste este mutirão aí daquelas duas salinhas(...)"*.

O Diretor 7 afirmou que o projeto mutirão *"causava um certo mal estar"* em uma *"ala"* dos diretores que achavam que *"toda a responsabilidade (das construções) era da própria prefeitura"*. Foi possível observar essa postura através da fala do Diretor 5 que se posicionou contra a idéia de mutirão, afirmando que *"a população já paga os seus impostos, sua taxa já é super estourada e o governo não dá o retorno. Desvia tudo isso para interesses escusos"*.

Para o professor Enildo as condições de infra-estrutura eram *"razoavelmente boas"* ao assumir a prefeitura. Segundo ele, o ex-prefeito havia inaugurado entre 10 a 15 prédios escolares seguindo uma concepção arquitetônica bastante simples, que consistia na construção de edificações com o mínimo necessário para o funcionamento da escola, ou seja, sala de direção, sala de aulas, banheiros e cozinha, com piso de cimento e paredes sem revestimento. Apesar de reconhecer a necessidade de *"melhorar um pouco mais esse projeto"*, o secretário afirma ser este um bom exemplo para a ampliação das vagas escolares. Na visão do professor Enildo esta forma

de conceber os prédios escolares mudou a maneira de pensar as construções até então vigentes, muitos dispendiosas, com prédios de dois andares entre outras características que aumentavam o seu custo e o tempo de construção.

Segundo o secretário, as condições de infra-estrutura das escolas de Campinas eram superiores às existentes em muitas regiões brasileiras, em especial as mais pobres, sendo injustas as reclamações dos profissionais da rede em relação às condições de trabalho, pois estas compreendiam as condições possíveis dentro das limitações orçamentárias existentes no período.

O Diretor 1 ao relatar as condições de infra-estrutura das escolas construídas pela administração anterior, afirmou que estas *“foram as escolas que ele tinha prometido para os bairros e que havia construído. Escolas assim, precaríssimas. Eram verdadeiros barracões, simplesmente”*.

O Diretor 6, conta que, quando chegou para assumir o cargo em uma escola de periferia, teve um *“impacto(...) (porque) a escola estava muito acabada, a escola estava abandonada, não tinha material de limpeza, então eu pensei – meu Deus do céu, aonde eu vim parar(...)”*.

Na avaliação do secretário, os índices de evasão e repetência existentes estavam acima das condições de infra-estrutura presentes na rede. Segundo o professor Enildo os problemas da repetência e evasão não poderiam ser justificados pelas condições de trabalho, mas, fundamentalmente, pelo processo pedagógico presente na escola, que, seguindo a concepção dominante, expulsava a criança pobre da escola. Para ele, o maior problema não era a falta de infra-estrutura, mas a concepção de escola presente entre os profissionais da educação. Era necessário conscientizá-los da necessidade de pensar uma escola voltada para os interesses das classes dominadas.

Para os Diretores ficou muito difícil compreender essa *“mensagem”*. O Diretor 4 explica que *“ele (o professor Enildo) achava assim ... que para alfabetizar uma criança você não precisava ter ... a gente cobrava carteira, cobrava isso aquilo e ele falava – Não, vai lá, pega a criança, senta em baixo de uma árvore. E não era bem assim. Então faltava muita coisa na escola. Aí foi triste, viu?”* Segundo o Diretor 1 *“ele (Enildo) queria os alunos dentro da escola. Ele achava que ... palavras dele, que se tivesse uma árvore prá dar sombra e um professor para dar aulas, já era uma classe”*.

O professor Enildo explica que quando os diretores começaram a se conscientizar sobre a necessidade de abrir a escola para a população pobre, houve um aumento no número de matrículas, sendo verificado pelo próprio secretário a existência de classes com mais de 50 alunos.

Apesar de reconhecer certos exageros, o professor Enildo afirma que esta foi uma opção para não deixar nenhuma criança fora da escola e que houve, “*em muitas escolas*”, a participação dos pais na sala de aula.

O secretário argumenta que era preciso fazer com que os pais avançassem em suas reivindicações, passando da luta pela melhoria da infra-estrutura para a melhoria do processo pedagógico. Chega a citar como exemplo a participação de mães na sala de aula, como auxiliar da professora.

Entre os “Projetos ligados à melhoria da qualidade de ensino” destacam-se os chamados “Grupos de Estudos”, que se constituíram a partir da vontade de professores discutirem a sua prática pedagógica. Estas reuniões eram feitas de forma voluntária pelos professores em torno de um tema específico. Através dos depoimentos, pudemos perceber que a prática de destinação de horas para o trabalho dos professores nos Grupos de Estudo não foi generalizada para todos os Grupos, não ficando claro os critérios utilizados para a escolha dos Grupos beneficiados.

Entre os grupos que se formaram, dois - Educação Sexual e Alfabetização das Classes Populares - conquistaram um espaço importante na rede de ensino municipal, sendo estes, fontes inspiradoras para programas de aperfeiçoamento em serviço implementados em outras gestões.

Para o Diretor 4 “*muitas coisas na escola ...partiam dessas reuniões (dos Grupos de Estudo) muita inovação, muito trabalho diversificado. Muita coisa que o professor ia lá, participava do encontro, vinha com idéias novas para escola, colocava em prática, mas esse trabalho, quem coordenava mais era o Assistente Pedagógico*”. O Diretor 7 afirma que os Grupos de Estudo foram muito incentivados pela SME no período do professor Enildo, destacando o grupo de educação sexual que contava com a participação de psicólogos contratados pela SME. Segundo a diretora, em sua escola, era grande a presença de pais e alunos nas reuniões promovidas na escola, o que possibilitou o desenvolvimento dessas discussões que começaram reunindo toda a comunidade escolar, para em seguida serem organizadas por série.

Alguns entrevistados, ao analisarem os Grupos de Estudos, já fazem uma comparação entre administrações. Para o Diretor 2 no período do professor Enildo esse programa *“foi formidável, porque tava fazendo a gente pensar mais, crescer”* avaliando que *“foi bom e melhorou depois com o Bryan”*. Para o Diretor 6 os grupos de estudos *“foi um grande ganho (...) que foi sendo aperfeiçoado depois no Bryan”*.

Os programas que propuseram a “Participação Comunitária” tiveram uma grande repercussão na rede municipal de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares, como nos órgãos centrais da SME.

Criou-se, no início da gestão, uma Assessoria de Projetos Comunitários que promoveu várias atividades junto às escolas, como Seminário (1983) e Encontros (dois em 1984), na busca de dinamização e consolidação das APMs, enquanto canal participativo da unidade escolar.

Foi firmado um convênio em 1984 entre a SME e a Faculdade de Serviço Social da PUCCAMP, para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação junto a rede municipal, tendo como objetivo a análise das relações entre a família e a escola. Esta pesquisa garantiu os subsídios necessários para o desenvolvimento de algumas ações da SME junto à rede.

A dinamização das APMs foi um programa bastante incentivado pela SME, alterando a dinâmica participativa das unidades escolares.

Segundo os entrevistados, as APMs, antes dessa gestão, limitavam-se à arrecadação de fundos para a escola, passando então a serem o canal privilegiado da participação dos pais no dia a dia da unidade escolar.

O Diretor 7 explica que *“antes (a APM) vinha com aquela proposta de...nem me lembro mais, como chamava aquele papelzinho de contribuição? Era para APM mesmo, que ia (para os pais) e vinha (para a escola). O professor Enildo iniciou a discussão sobre esse assunto com a participação dos pais, das comunidades. E fizemos vários encontros de finais de semana com o professor Enildo, comunidade e pais. A partir daí a APM passou a ter um trabalho conjunto com a escola e que não só de participação de contribuição”*. Segundo o Diretor 5, *“dentro do lema ‘o que é do povo para o povo’, ele (o professor Enildo) tinha que dinamizar as APMs e incentivar os pais a participarem da APM. Porque a APM, também passou a ter voz ativa nas escolas, a ter com gestão, com a direção”*.

Mesmo com a existência de uma relação bastante harmoniosa entre os pais e os professores, o Diretor 6 afirma ter tido insegurança no processo de dinamização da APM na unidade escolar que administrava. Explica que, *“eu pensava comigo, na minha escola eles (pais) já tem abertura, eles já entram aqui. Eu cedo a escola, eles vêm fazem chá, reuniões deles. Então se é para abrir mais a gente abre. Agora eu tinha um certo controle disso também, porque eu tinha um certo receio da coisa extrapolar, não na questão do poder, entendeu. Do poder exercer poder, mas assim de depois eu não conseguir administrar aquilo. Então eu acho que procurei ter um equilíbrio, mas eu acho que tudo foi muito válido”*.

Esse receio sobre os rumos do processo participativo na unidade escolar, ficou claro em outros depoimentos que apontam a existência de vários conflitos ocorridos nas escolas após a dinamização das APMs.

Segundo o Diretor 1, *“Enildo queria que todas as escolas estivessem trazendo os pais prá dentro da escola e chegou uma época que havia muitas diretoras que reclamavam que os pais tinham entrado dentro da escola e estavam querendo tomar as rédeas de tudo(...). Agora eu sei que haviam escolas que os pais queriam tomar as rédeas mesmo. E, inclusive, diretoras que tiveram problemas. Eu não sei se, eles queriam tomar as rédeas, porque eles sabiam que não funcionavam as coisas direito na escola. Eu sei de escolas que os pais foram contra diretoras e abriram sindicância e fizeram ... quer dizer, o papel deles, porque eles tinham que fiscalizar como estava funcionando a escola (...) Eu sei de diretora que foi processada por má gestão de dinheiro de Associação de Pais e Mestres(...) Talvez o que tenha acontecido, tenha sido isso mesmo, os pais foram colocados dentro da escola e onde a escola não funcionava, talvez tivesse algum problema. Mas é o correto”*.

O Diretor 4 enfrentou uma experiência muito difícil em relação a dinamização das APM, pois assumiu uma escola cuja relação entre pais e professores já estava desgastada.

Os primeiros anos de participação dos pais na escola foram *“terríveis”*, avalia o Diretor 4. Explica que os pais *“já tiveram cobertura do Enildo e já pegaram uma diretora que não estava trabalhando direito, então eles eram os donos da escola, mandavam nos professores, mandavam ... (até o ponto) de chegar uma mãe na escola, as oito da manhã e olhar o banheiro dos alunos, para ver se estava limpo. Então pra você ver até que ponto estava. Daí eu cheguei nessa situação(...)*.

Os conflitos entre pais e professores eram constantes nessa escola, pois os pais passaram a controlar a frequência dos professores, gerando um clima de agressividade. O Diretor 4 explica que: *“para acalmar os professores, também foi um trabalho difícil porque, quando falava – reunião da APM. Pronto! Era um terror. Ninguém queria participar, professor não queria participar. Professor e pai se odiavam. De chegar em reunião e eu ficar sem saber, nem onde pôr a cara, porque tinha gente lá que falava umas bobagens e o professor levantava e falava uma para o pai também e eu ficava ali no meio...vou te contar, viu?”*

No âmbito da SME foram criados dois conselhos que promoveram a participação na rede entre pais e professores: O Conselho de Representantes das Escolas Municipais e o Conselho Central das APMs.

O Conselho de Representantes era formado, em sua maioria por professores representantes das unidades escolares. Foi um órgão de comunicação entre o secretário e as escolas. Entre os entrevistados podemos notar duas posturas distintas, aqueles diretores que avaliaram positivamente e outros que viram com certa desconfiança o Conselho de Representantes.

O diretor 1 explica que, *“naquela época havia reuniões, eu não me lembro se era a cada quinze dias ou uma vez por mês. Cada escola mandava um professor. Daí teve uma época que, para o professor não perder aula, eram duas reuniões no dia, uma de manhã para quem dava aula a tarde, a tarde prá quem da aula de manhã. Então os professores tomavam conhecimento de todos os problemas lá e vinham para a escola, traziam, perguntavam e depois voltavam, para lá”*. O Diretor 4 afirma que em sua escola *“funcionou bem, porque daí, eles (professores) iam, participavam das reuniões, depois vinham, a gente fazia reunião na escola e passava, nessa parte foi tranquilo”*.

O Diretor 6 analisa duas formas de participação *“alguns (professores) iam para realmente representar a escola, levando realmente os problemas que estavam ali, (...) Algumas vezes percebia que havia assim... o momento de lavar roupa suja(..) sem antes ter discutido na escola . Então isso é só o que eu via de negativo(...) Aí ficava aquela coisa... por que a diretora soube que foi discutido lá e não sabia. Bom se não sabia, então não foi discutido lá dentro (da escola). Então era esse tipo de coisa que eu via de negativo, no mais era super válido”*. Em relação a esse

aspecto é interessante notar que o conselho servia como um canal que possibilitava ao secretário “ver” a escola através de outros olhares que extrapolavam os canais burocráticos convencionais.

O Diretor 7 coloca algumas interrogações sobre o Conselho de Representantes: *“parece uma coisa que nunca conseguiu deslanchar muito bem, uma ou outra unidade conseguiu trabalhar”*. O Diretor 7 aponta vários motivos que dificultaram o bom andamento do Conselho de Representantes, como o desinteresse por parte de professores e da própria unidade escolar, *“porque às vezes o professor retornava sem nada, a coisa foi se perdendo. Pode até ser a partir da Secretaria da Educação. É uma coisa que eu sempre tenho aqui, sem conseguir definir. Eu acho que o desinteresse era mesmo geral a partir da Secretaria, do professor, da unidade escolar”*. Segundo o Diretor 7, nos momentos de campanha salarial, os debates nestas reuniões eram voltados muito para essa temática.

O Conselho Central das APMs, criado em 1985, de caráter consultivo, reunia representantes das APMs das escolas municipais, tinha como principal meta, *“a luta pela efetivação de uma Pedagogia que atenda os anseios das classes populares.”*⁵² Seu funcionamento ocorreu de forma extra-oficial o que acarretou inúmeras dificuldades, especialmente, em relação a outros órgãos da administração municipal, que não aceitavam os pedidos feitos pelo Conselho. Mesmo assim, este foi um espaço de vigorosos debates sobre a importância da participação na administração pública e seus limites, bem como de reivindicação de melhores condições para a rede municipal de ensino. Este órgão colegiado acompanhou e se posicionou em relação a vários projetos encaminhados à Câmara Municipal sobre a formação de estruturas participativas.

Cabe ressaltar que dada as diferenças políticas partidárias, eram grande as divergências entre as propostas de formação de estruturas participativas advindas da Câmara de Vereadores (Conselho de Escola e Conselho Municipal de Educação⁵³) e aquelas propostas elaboradas a partir da SME (Conselho Central das APMs e Conselho de Escola, eleito por representantes da APM⁵⁴).

⁵² --- CAMPINAS – SME – Conselho Central das APMs – 04/04/86

⁵³ --- CAMPINAS – CÂMARA MUNICIPAL – Projeto de Lei 28/86 – 13/12/86 e Projeto de Lei 60/86 – 17/03/86, ambos de autoria do vereador Ricardo Galleta (PT).

⁵⁴ --- CAMPINAS – PMC – Minuta de Decreto-Lei – 08/08/86

Apesar dos esforços dos integrantes do Conselho Central das APMs este não conseguiu ser institucionalizado, sendo a falta de apoio da administração municipal, um fator determinante nesse processo⁵⁵.

Para o Diretor 1, a criação do Conselho Central das APMs representava um grande avanço em relação a participação dos pais, pois *“já naquela época, que nem se falava ainda isso... Porque hoje em dia é obrigatória ter Conselho Municipal de Educação, porque se não, não vem verba. Mas naquela época não era obrigatório e eles (pais)... eles iam lá. Mas não durou muito tempo, não, porque não é fácil a gente conseguir que os pais venham, sabe. É difícil!”*.

O Diretor 5 explica que *“ele tinha o objetivo de incentivar, mais uma vez a participação dos pais na administração escolar. Não só na administração escolar do bairro em que ele residia mas na administração escolar como um todo, a própria municipalidade. Visava ampliar e trazer, colher dos pais as sugestões, as necessidades...”*.

O Diretor 7 afirma que *“as discussões foram muito boas, com grande participação... mas não caminhou também”*. Na avaliação desse diretor o Conselho Central das APMs iniciou contando com boa participação, sendo as reuniões realizadas nos finais de semana, mas que com o tempo ocorreu uma desmotivação por parte dos participantes. Segundo esse diretor, o professor Enildo tinha *“uma capacidade muito grande de discutir, com um número enorme de pessoas. Eu penso que talvez isso... elas se estendiam demais essas reuniões(...) eu acho que isso foi provocando o desânimo da participação, apesar de toda a capacidade do professor Enildo de coordenar tudo isso aí”*. Quando questionada sobre a possibilidade do caráter extra-oficial do Conselho Central das APMs estar interferindo em seu desempenho, o Diretor 7 respondeu que *“as pessoas começaram a participar até influenciadas pela própria euforia do professor Enildo. Então, acho que as pessoas se influenciavam, mas na verdade, elas não estavam imbuídas totalmente dessa euforia. Porque, para você participar, você tem que ter euforia muito grande, porque senão você não caminha. Então eu penso que acontecia isso daí, porque no meio do caminho a coisa começava a se perder”*.

Através da análise de documentos do período pudemos verificar que inicialmente havia entre os participantes do Conselho Central das APMs, muitas reivindicações relacionadas às condições de infra-estrutura das escolas, consideradas pelo secretário *“lutas reivindicatórias*

⁵⁵ --- Ver GANZELI, P. **A Formação de Estruturas Participativas na Cidade de Campinas/SP** Campinas,

imediatas”, e que, com o decorrer dos anos, as discussões dentro desse órgão participativo, se voltaram para questões relacionadas sobre a proposta educacional da SME, conforme podemos observar na citação abaixo, retirada de um documento intitulado “Análise do Trabalho com o Conselho Central”:

“Retomando o trabalho após uma análise, nos sentimos comprometidos em desenvolver uma proposta de trabalho que atinja a um nível de discussão que não se limite à questões reivindicatórias imediatas. Para se atingir esta meta há necessidade de se trabalhar junto a comissão e o C. Central os seguintes temas: (Temas propostos pela SME e pelo próprio Conselho)

- *Proposta da S.M.E. (pressupostos filosóficos)*
- *Como eliminar a dicotomia entre ed. Escolar e exta-escolar*
- *Discussão sobre as reuniões mensais (pais e mestres)*
- *O que seria participação no processo educacional*
- *Outros que surgiriam no próprio grupo.”*⁵⁶

A dificuldade encontrada pelos participantes em discutirem problemas considerados menores pela SME, em especial, aqueles relacionados às condições de infra-estrutura, foi, a nosso ver, um dos fatores que levou a desmotivação da participação no Conselho Central das APMs.

Como podemos ver, os gestores da administração municipal na área da educação, não só induziram, mas também canalizaram as formas de participação, orientando as discussões segundo a visão de escola definida pelos órgãos centrais da SME.

O I Fórum de Debates Sobre Educação, ocorrido no último ano de gestão (julho de 1988), teve como tema: “Democratização do Ensino Público: Conflitos e Caminhos”, foi um momento de sistematização dos debates que se iniciaram e se avolumaram durante esta gestão, envolvendo todo o pessoal da rede municipal de ensino.

UNICAMP/FE, 1993, (Dissertação de mestrado).

⁵⁶ --- CAMPINAS - SME “Análise do trabalho com o Conselho Central” - 1987

O documento final do I Fórum, produzido pela comissão organizadora, registra os debates ocorridos nos grupos de estudos formados para a discussão e encaminhamento de propostas em relação aos seguintes temas: a escola e esse aluno; conteúdo e currículo; método e avaliação; organização e administração⁵⁷.

Este documento mostra que não existia entre os educadores da rede municipal de ensino, uma postura predominante sobre os temas debatidos nesse evento.

Em relação a gestão escolar, por exemplo, o documento mostra que:

“Para uns (educadores), o trabalho de administração e organização da Unidade Escolar, compete ao especialista-diretor, e consiste no estabelecimento de condições de estrutura e funcionamento da escola, nos moldes previstos pela lei. Neste sentido, se faz imprescindível o preenchimento de memorandos, formulários, resumos, fichas, relatórios que organizem e prestem contas para outros órgãos (S.M.E., Delegacia de Ensino, etc.) do encaminhamento do trabalho na Unidade Escolar.

Para outros educadores, ainda, apesar de terem que responder aos aspectos legais, consideram que a escola deva estar organizada e administrada de forma a facilitar e atender às expectativas de alunos, pais, funcionários e professores. Para tanto organizam o seu trabalho de forma a permitir que os vários setores envolvidos expressem suas idéias, opiniões e dificuldades acerca dos problemas, atividades e decisões a serem tomadas na escola.”⁵⁸

Outro aspecto que chamou a nossa atenção, relaciona-se ao debate entre o secretário e os demais funcionários da rede municipal de ensino, sobre as condições de infra-estrutura e a opção pelas classes populares.

⁵⁷ --- CAMPINAS - SME I Fórum de debates sobre Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1988, Tema: “Democratização Do Ensino Público: Conflitos E Caminhos” Campinas, SP, 25 a 29 de julho de 1988.

⁵⁸ --- Idem, p.12

O documento faz uma extensa descrição da situação em que a rede de ensino municipal se encontrava, apontando aspectos das condições físicas de funcionamento da escola (como a falta de infra-estrutura adequada, o mínimo necessário em relação à bibliotecas, refeitórios, salas de aula, iluminação, ventilação, laboratórios, instalações sanitárias, ambiente para atendimento médico e dentário, quadras de esportes e salas de professores.); das condições de pessoal (ex: falta de uma maior explicitação dos papéis e do trabalho de cada elemento da U. E. e da SME; dificuldade de acesso à informações que dizem respeito à vida profissional do educador, à vida e organização da escola e às atividades da SME); do trabalho pedagógico (ex: dicotomia entre o pedagógico e o administrativo; falta de unidade na linha pedagógica; falta de espaço para troca de informações sobre cursos e experiências entre educadores; excesso de projetos sem continuidade); quanto ao trabalho administrativo (ex: ausência constante da direção em algumas escolas) quanto às diversidades existentes (ex: à organização administrativa e pedagógica, na responsabilidade entre os diversos setores da SME: Supletivo, EMPGs, EMEIs, CI, Entidades, FUMEC, etc.)⁵⁹. A nosso ver, essa caracterização da rede municipal de ensino expõe as dificuldades ali presentes, demonstrando que pouco foi feito para amenizar ou mesmo eliminar, estes sérios obstáculos para a melhoria da qualidade do ensino público municipal.

Já em sua conclusão, o documento demonstra certa afinidade com a “mensagem” da SME, conforme podemos observar no que segue:

“As deficiências e a precariedade da nossa escola fazem parte de um contexto mais amplo, de uma política educacional, que a nível nacional, nos últimos anos, tem feito a opção pelo descompromisso com a maioria da população e com as instituições responsáveis pelo atendimento a estas.

Neste contexto, a luta pela Democratização do Ensino Público e a necessidade de reverter este quadro de precariedade, exigem a busca de novos caminhos que perpassam a vontade e a opção política de realizar um trabalho voltado para as classes populares,

⁵⁹ --- Ibidem, pp. 4-5.

de todos os envolvidos direta e indiretamente com o trabalho de educar.

É necessário um trabalho de desnudamento do processo pedagógico e de organização do trabalho que se vive em cada Unidade Escolar e na S.M.E.. Uma redefinição de responsabilidades e funções dos elementos e órgãos, assim como uma análise e discussão da forma de capacitar, considerar e interpretar os interesses das classes populares”.⁶⁰

Nenhum entrevistado conseguiu lembrar de forma clara detalhes do I Forum, apesar da vaga lembrança, alguns avaliaram positivamente esse evento.

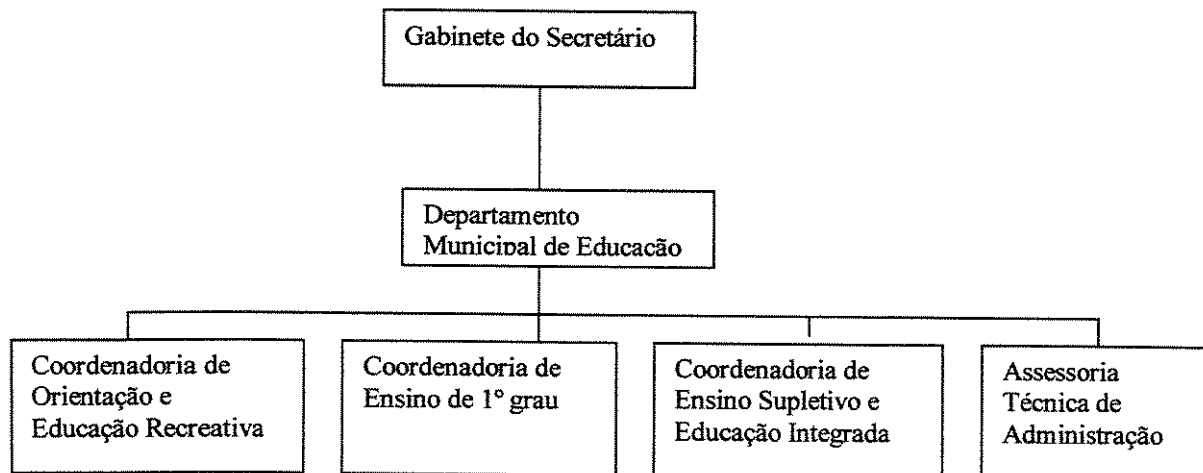
O Diretor 2 afirmou que o I Forum foi “*fantástico*”, *pelas palestras realizadas e pela “participação grandiosa”*. Segundo o Diretor 3, “*esse foi muito marcante... porque foi muito bem organizado..., ele (Enildo) trouxe palestrantes assim... de nome. E a gente aprendeu muito nisso. A gente sente falta até hoje*”. O Diretor 5 também destacou a presença de palestrantes de renome como sendo um fato importante para a rede. Para o Diretor 6 o I Forum foi “*muito bom*”, explicando que “*é uma coisa de abrir a cabeça, do pensar diferente*” e, assim como o Diretor 3, também lamenta “*pena que hoje não se faz mais isso*”.

Apesar do vigor desses programas de “Participação Comunitária”, a estrutura institucional da SME, acabou não incorporando toda esta dinâmica de participação, o que acarretou grandes dificuldades para todos os agentes que trabalharam nestes programas.

⁶⁰ --- Ibidem, p.20

Apoiados nos documentos oficiais, vejamos como se constituía a estrutura organizacional da SME. No ano de 1983 a SME possuía a seguinte estrutura.

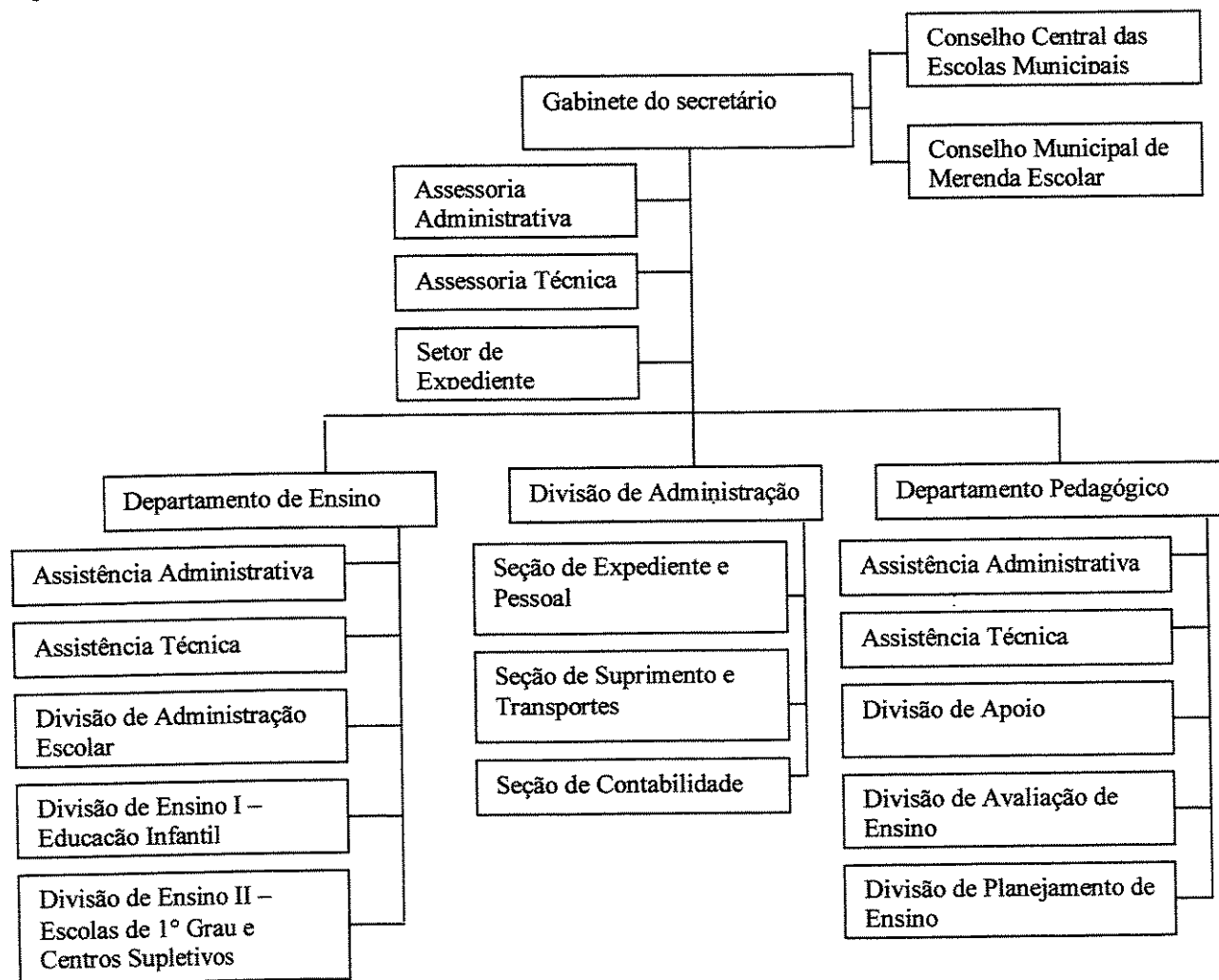
Figura nº1 – Organograma da SME - 1983



Fonte: Decreto nº 6751, de 04 de novembro de 1981

Só no último mês de gestão, em dezembro de 1988, através da “Reestruturação Organizacional, Funcional e Administrativa” a SME incorporou em sua estrutura administrativa, órgãos participativos como veremos a seguir:

Figura nº2 – Organograma de SME - 1988



Fonte: Decreto nº 4637, de 31/12/88. O Conselho Central das Escolas Municipais não foi regulamentado até o ano de 1996. O Conselho de Escola foi regulamentado pela lei 6.662 de 10/10/1991.

Cabe observar que esse organograma foi feito baseado na publicação legal, sendo que, no dia a dia da secretaria outras denominações e mesmo outros órgãos possam ser considerados pelos funcionários da SME. Essa observação se faz importante pois foi possível localizar um organograma do período (Anexo nº4) que denomina o Conselho Central das Escolas Municipais como sendo o Conselho Central das APMs e incorpora uma Assessoria Jurídica ao organograma o que não condiz com a legislação do período.

Ao compararmos os dois organogramas notamos um aumento considerável de órgãos burocráticos na SME e conseqüentemente de sua complexidade. Outro aspecto que cabe questionarmos relaciona-se às alterações organizacionais que foram sendo realizadas na estrutura da SME sem a devida regulamentação, o que, ao nosso ver, amplia o poder dos administradores, em especial do Secretário da Educação à medida que os órgãos não institucionalizados podem ser mais facilmente substituídos ou mesmo extintos.

Segundo pudemos constatar pelas publicações oficiais, no período compreendido entre 1983 a 1988, não foi institucionalizado nenhum órgão colegiado, ou seja, o funcionamento dos Conselhos dos Representantes das Escolas e o Conselho Central das APMs, ocorreu de forma extra oficial.

Apesar de reconhecer que a existência da lei pode vir a garantir o simples funcionamento formal de órgãos colegiados, a ausência de legislação acaba por coibir a existência real da participação na escola, mesmo com todo apoio da SME.

Apesar de conceder um espaço de abertura muito importante, a participação existente nessa gestão limitou-se àquela consentida pelo secretário, que impediu possíveis avanços além daqueles por ele demarcados.

Capítulo 3 – A Gestão do Partido dos Trabalhadores - 1989/1991⁶¹

O Partido dos Trabalhadores surgiu no final dos anos 70, em um período em que o Brasil passava por um processo de “distensão política”, decorrente da crise do modelo de desenvolvimento, implementado no país após o golpe militar de 1964.

Segundo Germano (1990) o processo de democratização no país foi impulsionado pela fragmentação dentro do bloco de poder, com a presença de conflitos entre as diferentes frações militares e seus aliados, bem como pela crescente oposição ao regime militar, através do fortalecimento das organizações sindicais e o surgimento dos novos movimentos sociais.

Nesse período, no ABC paulista, região de grande concentração de indústrias automobilísticas, começaram a ocorrer vários movimentos grevistas que lutavam pela reposição das perdas salariais geradas pelos pacotes econômicos do governo. Nos anos que se seguiram, greves se espalharam por todo o território nacional e em diferentes categorias de trabalhadores, alterando significativamente a relação entre governo e sindicatos e entre estes e seus representados.

Organizações populares, formadas nos bairros periféricos dos grandes centros urbanos, ampliam a luta pelo direito à saúde, moradia, educação, transporte entre outros. Novas entidades representativas surgem, como as Associações de Moradores, enquanto outras, como as Sociedades Amigos de Bairro, renovam-se a partir dos embates, entre os diferentes grupos políticos, pela hegemonia sobre os moradores dessas regiões (Gohn, 1991; Kowarick, 1988).

O Partido dos Trabalhadores nasce impulsionado, basicamente, por estas duas forças, um novo sindicalismo e pelas organizações populares ligadas aos movimentos populares. Nesse sentido o partido buscou conciliar duas “tarefas históricas”, ou seja, ao mesmo tempo ser o representante institucionalizado das organizações populares e sindicatos, bem como elemento fundamental na construção dos mesmos. Para Lamounier e Meneguello (1986) o PT pode ser considerado como um partido “*societário*”, ou seja, não estritamente sujeito ao controle parlamentar.

⁶¹ --- Estamos considerando como “gestão petista” o período compreendido entre 1989 a 1991, pois, no ano de 1991, o prefeito desfilou-se do partido gerando a demissão do Secretário da Educação.

Segundo Keck *“as origens do PT foram influenciadas pela percepção da ampla mobilização em torno das reivindicações sociais no final dos anos 70; no início dos anos 80, à medida que foi ficando claro que a organização em nível local em torno de reivindicações específicas não se traduzia automaticamente num movimento social mais amplo, o partido foi colocado na ambígua posição de ter de ajudar a organizar aquilo que ele alegava estar representando”* (1991, p.275).

No Manifesto de criação está explícito que, o *“Partido dos Trabalhadores surge da necessidade sentida por milhões de brasileiros de intervir na vida social e política do País para transformá-la. A mais importante lição que o trabalhador brasileiro aprendeu em suas lutas é a de que a democracia é uma conquista que, finalmente, ou se constrói pelas suas mãos ou não virá”* (Manifesto, 1980, p.1).

Para o PT o modelo de desenvolvimento implementado no país, tem favorecido os interesses do grande capital nacional e internacional, sendo necessário reverter as orientações das políticas econômicas, colocando-as a serviço da coletividade. Para tanto, *“é preciso que as decisões sobre a economia se submetam aos interesses populares”* (Manifesto, 1980, p.2).

O PT defende a luta *“pela construção de uma democracia que garanta aos trabalhadores, em todos os níveis, a direção das decisões políticas e econômicas do País. Uma direção segundo os interesses dos trabalhadores e através de seus organismos de base. (...) Para o PT a luta democrática concreta hoje é a de garantir o direito à livre organização dos trabalhadores em todos os níveis. Portanto, a democracia que os trabalhadores propõem tem valor permanente, é aquela que não admite a exploração econômica e a marginalização política de muitos milhões de brasileiros que constroem a riqueza do País com o seu trabalho”* (Programa do Partido dos Trabalhadores, 1982, p.1).

Segundo o PT os trabalhadores defendem a independência nacional, sabem que o País só será efetivamente independente quando o Estado for dirigido pelas massas trabalhadoras. *“É preciso que o Estado se torne a expressão da sociedade, o que só será possível quando se criarem as condições de livre intervenção dos trabalhadores na decisões dos seus rumos. Por isso, o PT pretende chegar ao governo e à direção do Estado para realizar uma política democrática, do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social”* (Manifesto, 1980, p.2).

O PT critica o processo de privatização de áreas como educação e saúde, explicando que a *“deterioração e a privatização crescentes do ensino e da saúde pública prejudicam, a um só tempo, professores e estudantes, médicos e pacientes. Serviços de educação e saúde públicas gratuitos são direitos básicos de uma Nação verdadeiramente democrática”* (Programa, 1982, p. 2)

Para a educação o PT apresentou as seguintes *premissas*, tiradas de encontros ocorridos no início dos anos 80:

- “1. Formação de profissionais e técnicos que tenham presente não só o funcionamento do sistema produtivo, mas a melhoria das condições de trabalho, da mesma forma que o desenvolvimento de linhas de ensino e pesquisa que respondam às aspirações populares no sentido da melhoria das condições de vida;*
- 2. livre debate de idéias, de maneira que a escola possa ser, igualmente, uma instância onde os trabalhadores definam seus projetos de sociedade;*
- 3. uma pedagogia que contribua para a formação de um espírito crítico, elemento essencial para a construção de uma sociedade de homens livres;*
- 4. real integração com a comunidade, na qual esta possa controlar o sistema educativo em cada localidade”* (Damasceno, 1988, p.10).

Essas *premissas* apontam para uma educação e uma escola que ultrapasse a formação para o trabalho, bem como defende a ampliação do poder de decisão daqueles que sofrem os efeitos da escola, *“a comunidade”*, nos rumos do sistema educacional.

Apesar de defender o socialismo como modelo de sociedade, não existe consenso entre os seus militantes quanto à definição mais precisa sobre esse modelo de sociedade, dado o grande número de tendências teóricas/políticas que disputam a hegemonia em seu interior. Podemos afirmar que o PT defende a criação de um *“Estado democrático radical”*, em que o poder seria apropriado e construído pela sociedade civil. *“O poder, naquela visão democrática, não é apenas*

algo que é ‘tomado’, através do Estado, mas também algo construído (na sociedade)” (Keck, 1991, p.280).

Na cidade de Campinas o processo de criação do PT não foi diferente do descrito anteriormente, sendo grande a influência dos sindicatos e das organizações populares da cidade na formação do diretório municipal.

3.1 - Propostas de Governo

No ano de 1988, com a atuação de seus militantes nos sindicatos e movimentos populares, o PT conseguiu sair vitorioso nas eleições municipais elegendo Jacó Bittar⁶² para prefeito de Campinas.

As propostas de governo foram reunidas no documento “Teses: Programa do PT para Governar Campinas 89/92”⁶³.

Em seu *Programa* o PT aponta a grande diferença entre ricos e pobres como um dos limites estruturais a serem enfrentados para a transformação das condições de vida da cidade. Segundo os petistas o governo federal representava os interesses dos “poderosos”, o que ampliava os desafios do partido na implementação de suas propostas de governo.

O *Programa* tem como ponto de partida a “*denúncia e o combate ao Governo Sarney*”, bem como a todos os outros líderes políticos adversários (Quércia, Manuel Moreira, Magalhães Teixeira e Vanderlei Simionato⁶⁴).

O objetivo principal do PT para a administração municipal era o de “*abrir a possibilidade da participação*”, propondo a formação dos Conselhos Populares “*amplos, abertos, representativos, democráticos, e independentes dos partidos políticos e da prefeitura*” considerados como “*locais insubstituíveis de debate a respeito das propostas da Câmara e da Prefeitura*”(p.7).

Como podemos observar, a forma genérica como foram ‘definidos’ os Conselhos Populares abriria a possibilidade de grandes discussões sobre o tema, fato que veio a concretizar-se. Esta forma de pensar os Conselhos Populares também expôs as dificuldades encontradas pelo partido de reunir em um só documento as proposições de diferentes tendências políticas presentes em seu interior, pois existiam desde aquelas proposições que defendiam a ação direta da

⁶² ---Ex-liderança do sindicato dos petroleiros de Paulínia, cidade vizinha, trabalhou ativamente no processo de fundação do Partido dos Trabalhadores, foi candidato a senador e membro da executiva nacional do partido.

⁶³ --- Passaremos a referirmos a este documento apenas por *Programa*.

⁶⁴ --- Orestes Quércia, governador do Estado de São Paulo, PMDB (1987/1990); Manuel Moreira, deputado federal e candidato a prefeito pelo PMDB; Magalhães Teixeira ex-prefeito, PSDB; Vanderlei Simionato, candidato a prefeito pelo PSDB, todos políticos com base eleitoral no município de Campinas.

administração municipal na criação dos Conselhos Populares, até aquelas que reivindicavam a exclusividade do Partido e das organizações populares no processo de construção dos Conselhos Populares. Outro ponto importante foi a perspectiva de governar através de canais participativos que ainda não haviam sido constituídos, ficando difícil identificar os responsáveis diretos pela sua construção, já que estes deveriam ser totalmente independentes de partidos ou administração municipal.

Tendo como eixo a participação popular o *programa* apresentou doze diretrizes gerais, das quais destacaremos duas que, ao nosso ver, explicitaram a concepção e a finalidade de um governo petista na cidade.

- *“democratizar o aparelho administrativo do município através da constituição de mecanismos de participação e controle popular, de descentralização da administração e transparência da gestão, aproximando o Prefeito da população, possibilitando seu contato direto com os problemas da cidade;*
- *colocar o Governo Municipal do PT a serviço das lutas de libertação da exploração do homem pelo homem, rumo à construção do socialismo” (p.3-4).*

Podemos observar que os petistas propuseram a mudança das estruturas administrativas de forma a permitir um maior acesso da população às instâncias decisórias do município, o que na concepção petista viabilizaria a construção de uma sociedade socialista. Identificamos nessa proposta uma certa ambigüidade, conforme apontada por Keck (1991), quando o partido ao mesmo tempo se faz representante e construtor das chamadas *“organizações populares”*.

3.2 - Educação

No capítulo “*Educação: resgatar a qualidade da escola pública*” (Anexo nº5), os petistas definiram a educação como sendo algo mais amplo do que a transmissão do conhecimento. O programa explica que: “*Educação é um modo de vida, uma forma de percepção do mundo, uma maneira das pessoas relacionarem-se, um jeito de situar-se no ambiente, um posicionamento político perante a realidade. Educação é cultura*” (p.41). Podemos dizer que, para os petistas a educação deve possuir a função de construir um novo cidadão, que seja perceptivo, situado no mundo em que vive, com uma postura política clara, enfim, um homem de uma sociedade socialista.

Desta forma espera-se uma mudança conceptual, sobre o significado da educação, para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial.

A participação foi considerada como aspecto fundamental do processo educativo. “*Só consideramos possível surgir novos tipos de relação (de participação) se as pessoas colocarem-se, de fato como sujeitos (com poder de decisão) e não como objetos de manipulação*”(p. 42).

Criticando as políticas oficiais de “*privatização dos serviços públicos*”, os petistas apresentaram 8 blocos de propostas para a educação da cidade⁶⁵. Apesar de reconhecermos a fortes relações entre elas, analisaremos somente aquelas propostas que estão mais diretamente ligadas à gestão escolar.

- sobre as relações escola-comunidade o programa propôs:
“a) *Abrir a escola em seus períodos ociosos para que grupos culturais possam ali se reunir e se manifestar;*

(...)
c) *promover reuniões de discussão política buscando a formação de uma consciência crítica e participativa da população*”(p.42)

⁶⁵ --- As propostas apresentadas foram: 1) sobre as relações escola-comunidade; 2) sobre o acesso e permanência na escola; 3) sobre o poder na escola; 4) sobre as condições materiais; 5) sobre o quadro profissional; 6) sobre a metodologia de ensino; 7) sobre creches e pré escolas; 8) sobre a educação dos deficientes físicos e mentais.

Estas propostas evidenciam as intenções dos petistas em fazer com que a escola se tornasse um espaço construtor da participação social, expandindo os seus horários de funcionamento, ampliando suas funções, dentro da nova concepção de educação, o que exigiria, por parte dos “trabalhadores da educação”, uma nova percepção de seu trabalho e das novas funções assumidas pela escola. Enfatiza-se, assim, o caráter político da participação na unidade escolar.

- sobre o poder na escola foram levantadas as seguintes propostas:
 - “a) trabalhar no sentido da democratização do poder no interior da escola, viabilizando eleições diretas para diretor;*
 - b) criar o Conselho de Escola, que seja democrático e deliberativo, com a participação igualitária de professores, alunos, funcionários, pais, representantes de associações de moradores, etc;*
 - c) mudar o local das decisões, que deixará de ser o gabinete do Secretário da Educação e passará a ser a escola, alterando a significação desta para a população” (p. 43).*

Estas propostas mostram a preocupação dos petistas com as relações de poder na unidade escolar, em especial, com a concentração de poder na figura do diretor. Com a eleição dos diretores, aumentaria a influência dos pais, alunos, professores e funcionários nos processos decisórios, bem como garantiria um maior compromisso do “diretor candidato” com os anseios dos agentes educacionais que vivenciam o dia-a-dia da escola.

Com a formação do Conselho de Escola deliberativo e com representação das “associações de moradores”, a escola ganharia transparência, característica fundamental para um ‘Estado democrático radical’.

Com a proposta de transferir para a escola a possibilidade de decidir sobre determinados temas, os petistas buscavam garantir maior autonomia da unidade escolar em relação aos órgãos centrais da secretaria. É possível percebermos que estas propostas visassem, ao mesmo tempo, estruturar uma escola democrática, bem como, incentivar a mobilização e conscientização da população da necessidade de participar nas decisões da vida escolar.

- Em relação ao quadro profissional foram apresentadas as seguintes propostas:
 - “a) melhorar o salário do professor;*
 - b) discutir com os profissionais de ensino sua proposta para o Estatuto do Magistério Municipal, enfatizando a questão do plano de cargos e carreira;*
 - c) admitir professores somente através de concursos públicos”(p.43-4).*

A proposta de melhoria do salário do professor demonstra a preocupação do partido em relação às difíceis condições econômicas a que estavam submetidos os professores. Com a elaboração do Estatuto do Magistério Municipal, buscavam-se garantir direitos e deveres destes profissionais, bem como regulamentar a ação dos mesmos no sistema municipal de ensino, o que na análise do partido traria maiores garantias para o trabalho efetivo do professor, pois os critérios de acesso aos cargos, transferências de escolas, licenças, entre outros, passariam a ser definidos pelo Estatuto e não mais pelos interesses do governante de plantão. Com a admissão de professores somente por concurso, os petista buscavam dar maior transparência a um processo historicamente viciado pelo clientelismo político, regularizar a contratação segundo as normas definidas pela Constituição de 1988, bem como melhorar a qualidade do professor admitido.

- sobre metodologia de ensino o programa propôs:
 - “(...) c) reduzir o número de alunos por sala (máximo 25);*
 - d) aperfeiçoar os professores, através de seminários remunerados, realizados regularmente, onde os profissionais de educação discutam sua prática, bem como teorias educacionais preocupadas com a transformação social;*
 - e) conforme tem sido reivindicado pelos profissionais da educação: criar condições para que a médio prazo, através do Estatuto do Magistério , viabilizar-se a opção de dedicação exclusiva do professor, com jornada integral na escola de 6 ou 8 horas/aula (com horário para estudar e atender aos alunos) com remuneração adequada. (grifo no original)”(p.44).*

A proposta de reduzir o número de aluno por sala, apesar de louvável, mostrava-se de difícil aplicação, já que o município enfrentava graves problemas de falta de vagas, inclusive com a utilização de classes de emergência. Já o aperfeiçoamento em serviço se fazia mais do que necessário, não só pelo caráter profissional dessa prática, pois, como sabemos, todo e qualquer profissional deve estar sempre atualizando-se, como também, pelas inovações que os petistas pretendiam implementar, conforme a “concepção ampliada” de educação, que exigiria uma mudança de postura do educador. O fato de propor o pagamento dos cursos de aperfeiçoamento demonstra o respeito e a seriedade com que os petistas procuraram se relacionar com os “profissionais da educação”. Com a proposta de dedicação exclusiva, os petistas procuravam viabilizar um maior envolvimento dos professores com a escola e seu trabalho, garantindo uma relação mais próxima deste profissional com a escola e, conseqüentemente, com a comunidade escolar, possibilitando um maior envolvimento deste com o projeto pedagógico e político que o PT estava propondo para a escola.

- sobre creches e pré-escolas o programa propôs:
 - “a) incorporar as creches ao sistema educacional, transformando seu caráter, enfatizando sua ação educativa (creche não é depósito de criança)*
 - b) fiscalizar e normatizar as pré-escolas e creches particulares, tendo em vista que elas vêm funcionando sem o imprescindível acompanhamento dos órgãos legais” (p.44).*

A proposta de incorporar as creches ao sistema educacional, procurava atender uma reivindicação dos educadores em relação à responsabilidade do Estado em garantir a educação das crianças nesta faixa etária. Assim, podem ser compreendidas, as creches, como um lugar de educação e não somente promotor de assistencialismo para as crianças cujas mães precisam trabalhar. No que se refere a fiscalização e regulamentação das creches e pré-escolas particulares, o partido expressa o interesse em exercer o poder de fiscalização de todo serviço de “caráter público”, no município.

3.3 – Implementação das Propostas de Governo na Rede Municipal de Ensino

A pasta da educação municipal na gestão do PT (1989 a 1991⁶⁶) foi ocupada pelo professor Newton Antonio Paciulli Bryan. Formado no curso técnico em Química, trabalhou em várias empresas têxteis de Americana/SP, no setor de tingimento de tecidos. Transferiu-se para a Capital em meados dos anos 60, com o objetivo de cursar a Faculdade de Química mas, influenciado pelo vigor político do período, segundo nos informou⁶⁷, acabou ingressando no curso de Filosofia da USP em 1969.

Em 1970 passou em concurso no SENAI, trabalhando como instrutor do curso técnico por 10 anos. O professor Bryan lembra com muito respeito do diretor da unidade do SENAI em que trabalhou, afirmando ser uma pessoa muito íntegra e liberal, considerado como “*uma espécie de ovelha negra do sistema SENAI*”, ele abriu um espaço importante de experimentação, garantindo uma gestão mais aberta na qual a tomada de decisão por parte dos professores era incentivada.

Ingressou no mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp em 1977, sendo este um evento muito importante em seu processo de formação intelectual, pois, segundo o secretário, o ambiente da UNICAMP, possibilitou debates abertos sobre a sociedade e o Estado brasileiro.

Trabalhou no ensino superior particular antes de ingressar como docente na Faculdade de Educação da Unicamp no Departamento de Administração e Supervisão Escolar, no final da década de 70.

Para o professor Bryan “*aprender a aprender*” foi a principal lição da sua trajetória de vida, entendendo o aprendizado como um processo ativo no qual “*você se apropria de conhecimento existente mas também produz um novo*”.

A elaboração das propostas de governo realizou-se no diretório municipal do PT através de núcleos por área, ou seja, cada núcleo reunia a militância envolvidos na área da saúde, da educação, dos transportes, entre outras. O professor Bryan teve uma presença inicial discreta no núcleo de educação, passando a atuar de forma mais incisiva após a reorganização de toda

⁶⁶ --- Em março de 1991, o prefeito Jacó Bittar desfilou-se do PT, levando o secretário da educação e sua equipe a pedirem demissão.

⁶⁷ --- Entrevista concedida ao pesquisador em 4 de maio de 1998.

militância durante a campanha eleitoral, para ampliar a sustentação política/ eleitoral ao candidato do partido. Após esse momento o professor Bryan passou a defender as propostas da área da educação em reuniões nos bairros e em comícios políticos. Como estratégia política, os nomes dos secretários de governo foram divulgados antes da eleição, sendo indicado pelo partido o professor Bryan, como secretário da educação.

Reafirmando as concepções de Estado, educação e escola presentes no *Programa* de governo, o professor Bryan fez algumas ponderações sobre a concepção de Estado Democrático Radical, pois, o termo radical *“se presta a muitas interpretações”*. Para o secretário é preciso pensar o termo radical, no sentido original da palavra, ou seja, aquilo que atinge a raiz, *“quer dizer mudar a raiz do Estado brasileiro (...) transformá-lo no sentido de que o cidadão possa interferir no funcionamento do Estado”*.

O professor Bryan explicou que, passada as eleições, ele e sua equipe, iniciaram um processo de pesquisa na rede municipal de educação, com a finalidade de ampliar os seus conhecimentos sobre os problemas existentes, ao mesmo tempo em que recebiam grupos de professores, diretores, organizações populares, que traziam certas demandas em relação à rede municipal de ensino.

Para o professor Bryan qualidade e participação estavam intimamente relacionadas, explicando que *“a qualidade da educação se obtém de um processo participativo”* sendo esta *“diferente da qualidade que se possa obter num processo não participativo”*. Para o secretário, a participação nas decisões da educação, em todos os níveis administrativos, garante um aprendizado político, que *“forma o cidadão”*. O professor Bryan afirmou ainda que *“o professor participando da gestão da escola, o trabalho dele, como professor, melhora de qualidade, o envolvimento dele com a instituição é maior, ele não é uma pessoa que vai lá, dá aula e vai embora. Ele tem compromisso, ele está envolvido na gestão da coisa pública”*.

O processo de implementação do programa de governo ocorreu de forma a propiciar a participação de todos os *“trabalhadores da educação”*, como também de pais e alunos.

Inicialmente foi reorganizada a comissão responsável pela organização do I Fórum sobre Educação Municipal ocorrido no ano anterior, sendo esta responsável pela elaboração de um documento com os principais temas discutidos naquele evento, servindo este de base no

planejamento da rede municipal de ensino. As escolas deveriam levantar sugestões para o funcionamento da rede municipal.

No último dia da semana de planejamento, ocorrido entre os dias 13 e 17 de fevereiro, foi realizada uma plenária que contou com a participação de cerca de dois mil trabalhadores da educação municipal que referendaram as sugestões sistematizadas por 14 Comissões Temáticas indicando as linhas de trabalho para o ano letivo que se iniciara. As “*decisões*” tomadas na semana de planejamento foram: “1^ª) *ESTATUTO – aprovado o calendário para o encaminhamento das discussões do ESTATUTO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL...*; 2^ª) *CONSELHO DE REPRESENTANTES DAS ESCOLAS JUNTO À SME: aprovada a sua manutenção, porém com um novo caráter e nova organização...*; 3^ª) *COOPERATIVA ESCOLAR: aprovada a sua manutenção, porém com nova estrutura...*; 4^ª) *MUSEU DINÂMICO: aprovada a continuidade da utilização deste importante equipamento da Secretaria de Cultura pelas escolas municipais...*; 5^ª) *HORÁRIO PAGO: grande maioria se manifestou pela manutenção do horário pago para trabalhos docentes, com as seguintes prioridades: reuniões realizadas fora do horário de aula; projetos das escolas...; verbas para atualização e aperfeiçoamento...*; 6^ª) *I CONGRESSO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS; aprovado sem decisão de data...*; 7^ª) *PARTICIPAÇÃO EM CURSOS: ...uma comissão técnica da SME deverá organizá-las (as sugestões) e redigir uma minuta de portaria para discussão na rede através do Conselho;* 8^ª) *PROJETOS ESPECÍFICOS: dada a variedade, serão divulgados oportunamente...*; 9^ª) *PROPOSTA DE DESCENTRALIZAÇÃO E SUGESTÕES À SME: dada a variedade, serão oportunamente divulgadas*”⁶⁸.

No final deste ano foi realizada a avaliação do Projeto Pedagógico da SME por uma comissão formada por representantes das Comissões Temáticas. Desta avaliação foram feitos os encaminhamentos necessários para a realização do I Congresso Municipal de Educação, em fevereiro de 1990, do qual, por sua vez, foram retirados os princípios norteadores do planejamento pedagógico e administrativo da rede municipal de ensino. Nesse Congresso foi enfatizado o significado do Projeto Pedagógico, entendido como “*construção e reconstrução coletiva, solidária, com autonomia e objetivos comuns. Significa unidade de idéias e de trabalho. Visa integrar os diferentes segmentos da Unidade Educacional na busca de uma linha*

⁶⁸ --- CAMPINAS – SME **Boletim** nº 3. 20 mar. 1989.

norteadora, para que através das diversidades existentes, se consiga uma unidade de propósitos (sem que cada Unidade Educacional perca sua autonomia)"(...) "É o jeito de cada Unidade Educacional organizar sua 'cara'. Procura produzir a identidade de cada U.E. (Unidade Educacional) através de princípios comuns" (...) "O Projeto Pedagógico tem como centro o Educando: proporcionando seu crescimento sua formação integral, respeitando seu espaço no mundo e levando em conta sua experiência, sua autonomia, criatividade, personalidade e cultura. Com o objetivo do Educando ser capaz de transformar a realidade agindo e reagindo sobre ela" (...) "O P.P. (Projeto Pedagógico) trabalha com a conscientização e a responsabilidade de cada profissional na Unidade Educacional: valorizando todos como educadores, reconhecendo seu trabalho, promovendo cursos, envolvendo-os e respeitando as diferenças"⁶⁹.

Para a realização do "Projeto Pedagógico das Escolas" foi incentivada a participação de professores, funcionários, pais e alunos nas unidades escolares, através de reuniões periódicas. Segundo o professor Bryan, buscava-se através dessas reuniões criar um ambiente propício nas unidades escolares para a implementação do Conselho de Escola.

Sobre esse processo de elaboração da Proposta Pedagógica da SME o Diretor 1 afirmou que: *"Eu acho que foi aí, nessa época do Bryan, que teve aquele seminário, que foi na igreja do Nazareno, e foi ali, que nós diretoras, pelo menos as que conversaram mais comigo, as mais amigas, que nós achávamos que era a primeira vez que estava tendo na rede municipal alguma proposta pedagógica...Que antes disso, parece que se houve alguma proposta pedagógica, não era assim tão ... tão significativa. Houve aquela parte de gestão ...é... participativa, de todo mundo poder dar opinião, das diretoras se tornarem diretoras mais é ...democráticas, menos autoritárias, mas pedagogicamente mesmo, eu acho que foi aqui que aconteceu, naquele seminário que todo mundo pode participar"*.

Para o Diretor 3 a participação dos professores no I Congresso foi *"muito importante"* pois *"eles iam, ganhavam com o que eles ouviam, com o que viam (...) Traziam coisa importantes para a sala de aula, do que ouviam(...) Existia uma relação com a prática pedagógica do profissional"*.

⁶⁹ --- CAMPINAS – SME **Jornal da Educação** n° 0. Abril. 1990. As resoluções do I Congresso foram publicadas no Diário Oficial do Município, através da Portaria SME n° 1163/90.

O Diretor 4 afirmou que a Proposta Pedagógica da gestão petista, *“de certa forma, foi continuando o trabalho do professor Enildo”*. Essa mesma visão pode ser verificada no depoimento do Diretor 5 que afirma que a gestão petista seguiu a *“mesma linha do Enildo”*.

Para o Diretor 8 *“a ação conjunta da equipe, possibilitou a construção do Projeto Político-Educacional e Pedagógico, com uma nova concepção de organização da SME”*.

Segundo os petistas a participação popular não seria concretizada pela simples aprovação de uma lei, era preciso criar na rede municipal de ensino um verdadeiro *“hábito”* participativo para, só então, institucionalizar novas estruturas participativas.

Assim a SME passou a incentivar a participação dos pais, alunos, funcionários, especialistas da educação e professores através do revigoramento de estruturas participativas já existentes na rede de ensino, tais como a Associação de Pais e Mestres (APM), Comissão de Mães da Fundação Municipal de Ensino Comunitário (FUMEC), Conselho Municipal de Merenda Escolar, valorizando os momentos em que a população estivesse presente na escola, como nas discussões de construção ou reforma de escola, ou na criação de classes do Curso Supletivo, durante o processo de planejamento da escola e da SME, enfim, em todos os espaços de reuniões com os pais, institucionalizados ou não.

Para os administradores da educação municipal, esse processo se complementaria com institucionalização de novas estruturas participativas como o Conselho de Escola, o Conselho das Escolas Municipais e o Conselho Municipal de Educação. Estes Conselhos foram criados pela Lei Orgânica do Município, Artigo 230, promulgada em 30 de março de 1990⁷⁰.

O processo de implementação das políticas educacionais do PT, na cidade de Campinas, apresenta certas semelhanças com a teoria gramsciana de Estado, quando esta propõe a construção de um Estado socialista guiado pela experiência associativista da população, tendo nos Conselhos, a estrutura político-administrativa privilegiada para esta construção.

Para Gramsci devemos conceber o Estado como sendo composto por todas as instituições presentes na sociedade que podem favorecer a manutenção da ordem burguesa, assim ele define o Estado como sendo *“todo o complexo de atividades práticas e teóricas com a qual a classe*

⁷⁰ --- O Conselho de Escola foi regulamentado pela Lei nº 6662, de 10 de outubro de 1991. O Conselho das Escolas Municipais não chegou a ser regulamentado no período estudado. O Conselho Municipal de Educação foi regulamentado pela Lei nº 8869, de 24 de junho de 1996, sendo seus membros nomeados no mês de novembro desse mesmo ano, porém não chegaram a tomar posse no período abrangido por essa pesquisa.

dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação” (Carnoy, 1988, p. 90 – grifo nosso).

Gramsci (1989) explica que *“permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)”* (Gramsci, 1989, p.149).

Para Gramsci podemos identificar *sociedade política* como os aparelhos coercitivos do Estado, como tribunais, exército, entre outros, que *“assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’ nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo”* (Gramsci, apud Coutinho, 1987, p.69). Por *sociedade civil* devemos entender *“o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ ou difusão de valores simbólicos, ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc.”* (Coutinho, 1987, p. 66). Estas duas esferas superestruturais do Estado possuem uma autonomia entre si pela função que exercem na sociedade.

O Partido deveria se tornar, ao mesmo tempo, dirigente da classe proletária e dirigido pelos interesses da mesma, numa relação dialética entre massa e Partido. O Partido assume a função de intelectual coletivo que influencia e é influenciado pelos proletários, educador e aprendiz. O processo de conquista do Estado deve ser entendido como a *“criação de um novo tipo de Estado guiado pela experiência associativa da classe proletária”* (Dias, 1987, p.64).

Para Gramsci, *“a ditadura proletária pode se encarnar em um tipo de organização que seja específica da atividade própria dos produtores e não dos assalariados, escravos do capital. Desde que no Conselho estão representados todos os ramos do trabalho, proporcionalmente a contribuição que cada ramo de trabalho dá à elaboração do objetivo que a fábrica produz para a coletividade, a instituição é de classe, é social”* (Gramsci e Bordiga, 1981, p.42).

Os Conselhos teriam como tarefa a organização e distribuição de bens, fiscalizar o todo o processo produtivo e educar politicamente a classe proletária para a gestão social, deste modo , *“ir-se-á constituindo um novo **costume** de fábrica, primeiro grau da verdadeira e efetiva legislação do trabalho, isto é, das leis que os produtores elaborarão e darão a si mesmos”* (Dias, 1987, p.71 – grifo do autor).

Podemos inferir que esses Conselhos, ao possuírem o poder de decisão sobre os rumos da sociedade, seriam o local privilegiado de **elaboração e fiscalização** das políticas públicas, servindo ao propósito de organizar e, ao mesmo tempo, conscientizar as classes trabalhadoras dos interesses presentes na sociedade, capacitando-as para a gestão da coisa pública.

A nosso ver essa idéia de Conselho esteve presente na gestão petista, mais especificamente na área da educação, quando, através de Congresso, Projetos Pedagógicos da escola, buscou-se proporcionar aos agentes sociais envolvidos com a educação municipal, um espaço público de discussão sobre os rumos da SME e das unidades escolares. Ao mesmo tempo em que se reestruturava o sistema municipal de ensino, ampliando as estruturas participativas, buscou-se incorporar o *“habito participativo”* entre os *“trabalhadores da educação”*.

As decisões tomadas nas várias instâncias participativas, sem deixar de lado os conflitos gerados, foram sendo incorporados legalmente na estrutura organizacional da SME, como, por exemplo o Projeto Pedagógico da escola. Nesta gestão foi iniciado um processo participativo que viabilizou aos *“trabalhadores da educação”* uma nova forma de **pensar e organizar** a escola.

Neste sentido os Conselhos teriam como função não só a gestão da coisa pública mas também a de criar entre os trabalhadores da educação um costume participativo. Podemos dizer que o PT buscou, ao mesmo tempo, instituir e promover a participação na área da educação em Campinas.

Em relação a participação na escola, o Diretor 4 fez uma análise que mostra a passagem entre a gestão do PMDB e a gestão do PT. Ele afirma que *“quem lançou a sementinha, embora meio tumultuada, foi o Enildo, mas depois a gente aproveitou a idéia dele e trabalhou com a comunidade, trabalhamos com os pais, então o fruto veio depois, com o Bryan, e o projeto pedagógico ajudou bastante”*.

Segundo o diretor 1, o professor Bryan *“também ouvia muito tudo que a gente precisava. Ele gostava de chamar os segmentos, representantes de professores de 1ª a 4ª series, representantes de 5ª a 8ª”*.

Para o Diretor 5 *“o Bryan foi uma continuidade do Enildo, principalmente no campo da ...auto-gestão, do poder da escola para se auto gerir”*.

O Diretor 6 afirma que a política implementada pelo professor Enildo, explorou o lado humano do educador, *“o próprio Enildo, a própria abertura fez com que isso acontecesse(...)”*. Em relação a gestão petista explica que o *“Bryan eu já vejo um outro tipo de abertura, a grande ênfase é a parte pedagógica(...)”*. Explica ainda que *“...quando o PT entrou, havia assim uma espécie de – Nossa! O que vai acontecer agora? Porque agora a gente estava vindo de um Enildo, já com abertura. – O que vai acontecer? De repente até para minha surpresa eu acho que foi uma experiência muito boa. (...) Para você ter uma idéia, na minha própria escola, eu vivi uma experiência que eu jamais achei que poderia viver (enquanto diretor)...”*.

Para o professor Bryan a existência de uma equipe de trabalho na Secretaria Municipal de Educação foi um fator extremamente favorável para a implementação e desenvolvimento do programa de governo.

Uma peculiaridade na formação dessa equipe foi o convite a uma diretora da rede sem vínculo partidário. Esse convite se deu, segundo o Secretário, por dois motivos, a necessidade de integrar a equipe um funcionário da própria rede que conhecesse *“as entranhas da máquina administrativa da secretaria”* e a necessidade de deixar claro, para todos, em especial para os *“trabalhadores da educação”*, que a gestão do PT, *“não era uma gestão para petista”* mas *“para a população em geral”*. Com isso buscava-se desmistificar a visão de grupo fechado que os funcionários possuíam em relação ao PT.

Todos os diretores entrevistados deram grande destaque ao trabalho da professora Corinta Maria Grisólia Geraldi, chefe do Departamento Técnico-Pedagógico, sendo o seu nome várias vezes lembrado durante a coleta dos depoimentos, demonstrando a presença marcante da professora na implementação da política educacional petista na rede municipal de ensino.

A professora Corinta Maria Grisólia Geraldi, gaúcha, nascida em Santo Ângelo, nos conta⁷¹ que sua formação acadêmica sempre esteve vinculada a lutas políticas. Já ao realizar o

⁷¹ --- Entrevista concedida ao pesquisador em 18 de novembro de 1999.

curso Normal, concomitantemente com o curso Científico, presenciou a expulsão do seu professor de Inglês, Olívio Dutra, da escola, por questões políticas.

Graduou-se em Pedagogia e Matemática. Após a realização do curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, na UFRG, começou a lecionar no ensino superior em Ijuí/RG. Essa experiência lhe proporcionou um contato com um grupo de *“professores da oposição”*, possibilitando um maior aprofundamento nos estudos de autores como Foucault, Bourdieu, entre outros, momento este considerado importante para sua formação intelectual.

Em seu curso de Mestrado, realizado na FE/Unicamp, pesquisou sobre o ensino da matemática.

No início dos anos 80 transfere-se para Campinas e começa a lecionar na FE/ Unicamp e na PUCC. Nessa última, assumiu o cargo de assessora da reitoria, passando a implementar o *“processo de construção do Projeto Pedagógico”* da universidade. Através de um trabalho de pesquisa-ação, proporcionou a participação de professores, alunos e funcionários daquela universidade.

Para a professora, essa experiência com o Projeto Pedagógico da PUCC, lhe possibilitou a convivência diária com os professores Moacir Gadotti e Newton César Balsan, bem como o contato com consultoras como a professora Bernadete Gatti, convívio este muito enriquecedor para sua formação profissional.

Desenvolveu o seu doutorado na FE/Unicamp, sendo significativo, conforme nos contou, os estudos desenvolvidos com o professor Evaldo Vieira sobre Política Educacional e Metodologia da História, determinantes na sua prática de pesquisa. Segundo a professora Corinta, suas pesquisas sobre o cotidiano escolar da escola pública de 1º grau, foram fundamentais para a compreensão das *“vozes dos professores e alunos”* e dos registros não documentados, o que lhe possibilitou um olhar diferenciado em relação a rede municipal de Campinas.

Para o Diretor 3, o professor Bryan conseguiu formar uma boa equipe, apesar dele *“ser um pouco fechado”*, afirmando que *“veio gente da Unicamp, a Corinta, gente muito compromissada com a educação”*.

O Diretor 2 afirma que *“a equipe do Bryan era ótima, excelente. A Corinta fez muitas mudanças na rede, que estava precisando”*.

Para o Diretor 6, um dos grandes ganhos da SME, foi ter a professora Corinta chefiando o Departamento Técnico-Pedagógico.

Segundo o Diretor 7, existiu um contato muito maior dos diretores com a professora Corinta, do que com o próprio secretário, afirmando que *“a timidez dele (professor Bryan), fazia com que ele ficasse um pouquinho atrás e a Corinta sempre tomando ... até como Diretora Pedagógica, tomando a frente de tudo”*.

O Diretor 5 ao se referir a professora Corinta, explica que *“achava que ela tinha uma visão muito boa de ensino. E que ela tentava implementar um bom desenvolvimento cultural na rede, não só dos educadores, mas para que os educandos tivessem bom proveito”*.

O Diretor 8 explicou que a professora Corinta *“em toda as reuniões se fazia presente, na tentativa de estimular os educadores à leitura de livros de bons autores para o enriquecimento do referencial teórico de todos os envolvidos no processo educacional”*.

Na opinião do Diretor 4, *“a prefeitura deve muito a ela ... e eu tenho certeza de que se a Corinta voltasse para a prefeitura ... a educação ia mudar muito”*.

O Diretor 1 afirmou que *“a personalidade da Corinta era muito marcante e ela não se deixava intimidar de jeito nenhum(...) Quando ela tinha que fazer alguma coisa, ela fazia mesmo”*.

Segundo a chefe do Departamento Técnico-Pedagógico, os cargos de confiança, como as direções de divisão foram mantidos, a exceção de uma chefia pois seu acesso não havia sido realizado através de concurso. A professora Corinta explica que buscava-se um novo caminho para a administração, pois interessava aos novos gestores que os funcionários da SME assumissem o Programa do PT para a educação municipal, sendo esse a referência maior para as ações da nova gestão. Ela explicou que houve, a partir desse momento, um grande interesse pelo Programa por parte dos funcionários da SME, bem como o início de discussões, entre a rede e a equipe, sobre o conteúdo das propostas ali expostas.

Esse não foi um processo tranquilo pois existiram várias resistências, que inclusive extrapolavam as relações políticas-partidárias chegando nas relações de poder constituído no aparelho de Estado, como foi o caso relatado pela professora Corinta, ocorrido com a chefe das supervisoras, quando esta insistiu em interpretar a legislação de forma particular, o que não correspondia com as interpretações dos órgãos superiores responsáveis. O caso mais grave,

conforme relatado pela professora Corinta, foi a questão da reposição de aulas. Ao ser questionada pela chefe do Departamento Técnico- Pedagógico sobre a situação da reposição dos professores, a chefe da supervisão explicou que na rede municipal, quando o professor, ao final do ano, não cumprisse 75% das aulas, ele tinha que repor até chegar a esse percentual. A professora Corinta mostrou que esse era o percentual mínimo para a frequência do aluno e não do professor. A chefe da Supervisão afirmou que a sua era a interpretação correta da Lei 5692/71 e que sempre tinha sido assim na rede municipal. Verificada a incorreção dessa interpretação, através de consultas ao Conselho Estadual de Educação, iniciou-se todo um processo de reposição de aulas.

Segundo a professora Corinta, mais do que os desgastes gerados pelo autoritarismo presente nas relações entre chefias, a consequência maior foi a dificuldade de convencer os professores da necessidade do cumprimento de 100% do currículo mínimo. Necessitando de diferentes meios para que o professor fizesse a reposição das aulas.

O professor Bryan explicou que existia um grande volume de problemas na rede municipal de ensino, fruto da história de atuação do Estado brasileiro, como a baixa qualidade do ensino, baixos salários, falta do Estatuto do Magistério que atendesse também aos professores de 5ª a 8ª series⁷², a falta de um plano de carreira mais definido, a diferença salarial e de condições de trabalho do professor da FUMEC e as do professor da rede convencional do município, a deterioração da maioria das escolas que sofriam com a falta de manutenção, salas superlotadas, problemas esses considerados como sendo emergenciais.

Segundo a professora Corinta eram grandes as deficiências administrativas e materiais da SME que não contava com computadores, retro-projetores, entre outros equipamentos. As informações existentes restringiam-se a administração de cada setor específico, o que gerava uma dispersão das mesmas, dificultando a análise de conjunto de toda a rede municipal de ensino.

As informações sobre evasão e repetência foram sendo elaboradas no início da gestão, através do trabalho das Orientadoras Pedagógicas e Supervisoras, que buscaram em cada escola dados do ano anterior, construindo assim, as primeiras tabelas de controle do fluxo escolar, segundo nos informou a professora Corinta. Nesse sentido é interessante notar que o sistema de

⁷² --- O Estatuto do Magistério atendia somente aos professores de pré-escola e de 1ª a 4ª series.

informática da SME só possui dados a partir do ano de 1988, o que vem confirmar a dificuldade de obtenção de dados mais sistematizados sobre evasão e repetência de anos anteriores.

Para o secretário, além dos problemas acima apontados, dois causaram maiores dificuldades no início de sua gestão: falta de recursos, em especial o financeiro, da prefeitura e o elevado número de matrículas que ultrapassavam a própria capacidade de atendimento da rede municipal de ensino. Segundo o professor Bryan, existia um déficit de 3.000 carteiras escolares e sem dinheiro para executar qualquer compra, a solução foi pedir carteiras emprestadas para diferentes instituições, como escolas particulares, faculdades, escola de cadetes, rede estadual, antes do início do ano letivo.

A professora Corinta explica que a necessidade da equipe petista em responder aos “incêndios” no início da gestão, ultrapassava a preocupação com o funcionamento do aparelho do estado e ganhava a dimensão político partidária. Ela explica que, com os problemas financeiros, somados aos problemas na área de administração, os processos internos começaram a emperrar, *“nós vivíamos uma situação dentro da secretaria que era muito peculiar, a gente respondia à incêndios que refletiam imediatamente na imprensa(...) Incêndios é uma coisa que exige uma medida absolutamente emergencial. Então na creche todo dia estourava um incêndio. Nós chegamos no primeiro dia, não tinha pagamento do fornecedor de gás, se não pagasse o gás naquele dia as crianças iam ficar sem comida. Você imagina crianças de creche sem comida, o que significa num governo petista. A gente também tinha todo esse universo ideológico de ver o que o PT ia fazer diante das situações que de fato aconteciam na prefeitura”*.

A idéia inicial para a implementação do programa era a de trabalhar conjuntamente com outras secretarias através de interfaces de determinados programas pensados em conjunto, mas, segundo o secretário, essa idéia foi descartada logo no início, pois *“corria-se o risco de atrelar-se ao ritmo lento de outras secretarias”*. Então a estratégia foi trabalhar de forma mais autônoma, ampliando-se o âmbito de atuação da Secretaria Municipal de Educação.

Assim foram criados órgãos na própria secretaria que atendessem as suas necessidades, como por exemplo, na área de arquitetura, contratando-se um arquiteto, que passou a elaborar projetos mais adequados a necessidades da educação e em menor tempo, otimizando a aprovação e liberação de verbas para as novas construções e reformas. Na área da cultura o professor Bryan explica que a Secretaria da Cultura tinha *“outros projetos”*, levando a Secretaria Municipal de

Educação a contratar um maestro para desenvolver o projeto de corais nas escolas, *“a idéia era fazer com que a escola renascesse, que se desse mais vida e que o aluno fosse exposto as mais diversas formas de expressão cultural e como não deu para fazer junto com a Cultura começamos a trabalhar de forma mais independente”*.

Em relação a finanças foi criada dentro da secretaria uma assessoria de acompanhamento do orçamento da prefeitura a fim de garantir que os 25% do orçamento fossem realmente destinados para a pasta da educação, bem como otimizar a utilização de toda a verba da pasta, através de investimentos financeiros disponíveis.

A professora Corinta aponta um fato ocorrido em seu setor que exemplifica, segundo ela, a forma como se dava o uso do orçamento na prefeitura. Ela conta que no segundo ano de gestão, quando a inflação chegou a 80% ao ano, as verbas previstas no orçamento, nos primeiros meses do ano, quando liberadas, já não tinham o mesmo poder de compra. Procurando resolver esse problema o professor Bryan solicitou a todos os setores da SME que fizessem os seus pedidos para serem incluídos de uma só vez no orçamento.

O Departamento Técnico-Pedagógico solicitou a compra de 2 retroprojetores, 3 televisores com vídeo cassete e uma máquina fotográfica. Após a licitação feita pela área da administração da prefeitura, verificou-se que os preços dos equipamentos informados nas cartas convites das empresas fornecedoras eram o dobro dos praticados pelas próprias empresas em suas lojas e revendedores, o que levaria a SME a reduzir pela metade os seus pedidos. Conversando com alguns fornecedores, a professora Corinta ouviu a justificativa de que, dado o atraso nos pagamentos feitos pela prefeitura, esses eram obrigados a aumentar os seus preços para não saírem prejudicados. Ao saber dessa justificativa a professora Corinta e o professor Bryan reuniram-se com o Secretário de Finanças que realizou uma concorrência com pagamento a vista, garantindo-se preços de mercado e consequentemente a compra de todos os equipamentos previstos. Os funcionários da área de administração e finanças ficaram pasmos. Segundo a professora Corinta um funcionário do setor de compras afirmou que em dezenove anos de prefeitura nunca tinha visto acontecer uma compra com o preço de mercado. Para a professora Corinta esse exemplo mostrou a forma como se dá a relação entre o aparelho de Estado e as empresas fornecedoras. Apesar dessa conquista, os mecanismos de compra não se modificaram, principalmente após a saída do Secretário de Finanças. Para a professora Corinta a desconstrução

dessa forma de relação que envolve todo o funcionamento do aparelho estatal foi uma das principais lutas que o PT não conseguiu alterar, apesar do professor Bryan ter reduzido muito os valores das compras para a educação.

O professor Bryan aponta a Câmara Municipal como sendo uma das principais forças obstacularizadoras na implementação do programa de governo. Para o secretário a existência de muitos professores temporários impedia um investimento mais produtivo nos programas de formação continuada, conforme podemos observar através da sua fala: *“Eu queria um profissional de carreira da Secretaria (Municipal de Educação), em que eu pudesse fazer um investimento para formação que tivesse a garantia que fosse ficar lá dez, quinze, vinte anos, que desenvolvesse um projeto pedagógico diferenciado. Pessoas que criassem compromissos, raízes com as escolas e com a comunidade. Esse é o típico funcionário de carreira, então eu queria trabalhar com um professor concursado, precisava abrir concurso e concurso público tem que passar pela Câmara”*.

Como estratégia política o secretário, segundo nos informou, abriu um canal de diálogo com os vereadores de todos os partidos políticos, atendendo às solicitações da Câmara, reunindo-se com as bases dos vereadores nos bairros, quando convidado. Todas as solicitações eram ponderadas com o programa de governo e com as reais necessidades da cidade, ou seja, pedidos de construção de novas escolas, por exemplo, só poderiam ser atendidos nos bairros que houvesse demanda para isso.

O Concurso Público para provimento de professores, especialmente os de 5ª a 8ª séries, foi uma das maiores brigas enfrentadas pela gestão petista. Todos os professores de 5ª a 8ª séries eram contratados pela CLT⁷³, o que gerou um certo temor entre eles, pois, poderiam perder os seus cargos, caso não fossem aprovados no Concurso.

O primeiro projeto sobre o concurso enviado pelo Poder Executivo para a Câmara Municipal, previa a realização de provas com questões dissertativas, sendo indicada a Unicamp a responsável por sua elaboração e aplicação, pois era considerada uma instituição com notória especialização em concursos com esse tipo de questões. Um projeto substitutivo veio através de um vereador do PSDB, que impedia a realização da prova pela Unicamp, sendo apontadas outras instituições com experiência em concursos públicos. Após várias polêmicas travadas via mídia, o

⁷³ --- Consolidação das Leis de Trabalho -CLT

vereador retirou o projeto. No projeto final, aprovado após difíceis negociações entre os interessados, foi introduzida a prova de múltipla escolha, devendo ser classificatória e não eliminatória como previsto no projeto inicial. No final do segundo ano de gestão foi realizado o concurso público para professores. A Unicamp desistiu de concorrer, após toda a polêmica gerada em torno de seu nome. Foi garantida a estabilidade para todos os professores que estavam dentro dos critérios previsto pela Constituição de 1988. A professora Corinta afirmou que mesmo após a realização do concurso, muitos problemas surgiram, inclusive a contagem de pontos, feita de forma errada pela empresa contratada, o que obrigou a SME, a deslocar para o município de São Paulo uma equipe de supervisores para a correção da contagem, dando prosseguimento ao processo, garantindo assim a posse dos concursados no início do ano de 1991.

Para os diretores entrevistados o concurso público para provimento de professores de 5^a a 8^a series do Ensino Fundamental foi destacado como uma das grandes realizações da gestão petista.

Segundo o Diretor 1, a falta de concurso gerava muitos problemas nas unidades escolares, pois era freqüente a mudança de professores, deixando em muitos casos os alunos sem aulas de determinadas disciplinas. Ele explica que o professor efetivo é mais fixo na escola. *“Ele não é como o substituto que num ano é um, no outro é outro. Às vezes sai depois de seis meses. Ele não se interessa muito pela escola, porque no ano seguinte ele vai pegar outra escola. Então ele nunca tem vínculo. Ou, por ser substituto, ele não tem uma carga normal. Então isso fixa mais o professor. Porque daí ele sabe que vai poder continuar o trabalho no outro ano, até que ele queira sair. Então foi uma transformação muito, muito, muito importante”*.

Para o Diretor 1 existia um certo receio entre os secretários anteriores a gestão petista em “mexer” com o pessoal de 5^a a 8^a serie, afirmando que, *“no tempo do professor Enildo, por exemplo, nós tínhamos a impressão de que o professor sabia lidar muito bem com professores de 1^a a 4^a series, mas quando chegava nesse segmento, professores de 5^a a 8^a, que são professores que estudaram mais, que são mais esclarecidos, que são mais abelhudos mesmo, que são mais teimosos nas coisas que querem, o professor Enildo não sabia lidar muito bem”*.

O Diretor 2 considerou esse concurso como sendo o fato mais importante da gestão petista, afirmando que *“a pessoa quando ela se efetiva, ela não fica mudando de escola, ela permanece. Todo profissional, quando permanece bastante tempo no local, é produtivo”*.

Para o Diretor 6, o concurso de 5ª a 8ª series era considerado *“um tabu na rede, os professores de 5ª a 8ª series pareciam meio que ídolos, ninguém conseguia mexer, sabe! Eles tinham iniciado na rede – Meu horário é esse, ninguém mexe! E eu acho que o Bryan, por exemplo, através da Corinta, fez uma remodelação e mexeu e peitou aquilo”*.

Para o Diretor 4 *“ todo mundo entrava e tinha medo do professor de 5ª a 8ª, porque o professor era contratado, então não queria passar, não queria fazer concurso, não queria isso, não sei o quê e a Corinta, ela entrou e colocou o concurso, Nossa Senhora! Quase derrubou a prefeitura, mas ela colocou o concurso para professor de quinta a oitava, onde começou a melhorar o ensino de 5ª a 8ª”*.

Segundo o Diretor 8, os concursos implementados pela gestão petista de acesso a cargos de especialistas como diretor e supervisor e de ingresso e, em especial, para os professores de 5ª a 8ª series, transformou a SME em um órgão mais respeitável.

Segundo o professor Bryan havia a necessidade de reformas estruturais na rede municipal de ensino, pois seria difícil implementar um determinado tipo de política numa estrutura que foi montada em função de outra política. Para essa reforma existiam duas possibilidades, uma primeira através de uma mudança estrutural imediata e uma segunda, através de alterações conforme as necessidades fossem aparecendo. O medo do professor Bryan com uma reforma mais radical era o de *“travar o funcionamento do sistema”*, optando-se assim, por utilizar a implementação de reformas conforme os problemas fossem surgindo. Para o secretário, além de menos traumática, essa forma de implementar reformas, tinha a vantagem de receber o apoio de todos os envolvidos pois *“ficava claro para todo mundo que aquele sistema não estava funcionando”*. Não houve mudanças legais no organograma da SME, o que indica que no decorrer da gestão petista a secretaria funcionou com alterações extra-oficiais, não incorporando toda a dinâmica da gestão na estrutura institucional do aparelho do Estado.

Apesar de afirmar que o processo de reformas foi gradual, ocorreu no segundo mês de gestão, a transferência para a SME dos 44 Centros Infantis (CIs), que prestavam o atendimento a crianças na faixa etária de 3 meses a 6 anos, com aproximadamente 5 mil alunos⁷⁴, até então pertencentes a Secretaria de Promoção Social. Segundo assessores da gestão petista, esta transferência foi realizada como cumprimento às novas determinações da Constituição de 1988

⁷⁴ --- CAMPINAS – SME **Jornal da Educação**, n° 0, abril de 1990.

que passou a garantir o atendimento educacional às crianças de zero a 6 anos, reivindicação antiga dos educadores.

O processo de transferencia dos CIs não foi tranqüilo, várias polêmicas e conflitos ocorreram, em especial entre as Assistentes Sociais, antigas responsáveis pelos CIs, e a equipe da SME.

Os CIs foram inicialmente administrados pelas Assistentes Sociais, com o crescimento do número de unidades, essas profissionais começaram a se responsabilizar por mais de uma unidade, levando-as a escolherem entre as monitoras, uma que se responsabilizasse pela administração da unidade na sua ausência, sendo criado o cargo de Administradora de CI. Com o tempo, foram sendo instaladas nos CIs classes de pré-escola, assumidas por professores da SME. No segundo ano de gestão do PT os CIs passaram a ser administrados por uma Diretora Escolar, além da administradora.

Com essas modificações as Assistentes Sociais tiveram diminuído o seu poder nos CIs, criando vários conflitos entre elas, agora funcionárias da SME, e a equipe da educação da secretaria, que perduraram durante toda a gestão petista.

Pensando nas diferentes crises geradas pelos conflitos entre o prefeito e o partido, o professor Bryan afirma que estes serviram para acelerar o processo de reformas, pois, segundo o secretário *“a crise é um momento de oportunidade(...) então eu aproveitava muito o período de crise para acelerar os trabalhos,”* pois *“a gente não sabia quanto tempo mais ia ficar (...) talvez nós tivéssemos que sair na próxima semana(...) nós tínhamos que deixar pronto, implantado o nosso programa. Então as reformas não foram feitas de afogadilho, assim logo de cara(...) mas elas foram feitas rapidamente e, praticamente, sempre tinha alguma coisa mudando. A secretaria já aceitava esse clima, esse ritmo(...) não sabíamos quanto tempo ainda ia ficar, não podíamos trabalhar no horizonte de quatro anos(...) nós implementamos nesses dois anos e três meses, então”*.

Para o professor Bryan a melhoria da qualidade do ensino estava diretamente relacionado com a melhoria do funcionamento administrativo da SME, ou seja, as atividades rotineiras como pagamento ou envio de merenda para as escolas deveriam ser executadas sem erros ou atrasos. Nesse sentido procurou otimizar o uso da informática na SME de forma a eliminar os possíveis entraves nas atividades de rotinas, bem como dinamizar o controle sobre os serviços realizados

pelos órgãos da secretaria, garantindo maior eficiência para os processos de cunho mais administrativo.

Por outro lado, afirmou o secretário, a qualidade de ensino depende da melhoria das condições salariais e da formação do professor.

Segundo o professor Bryan houve uma homogeneização salarial entre o professor da FUMEC e do professor da rede convencional. Os professores da FUMEC passaram a ser contratados por concurso público. O secretário informou que procurou manter uma política de aumentos reais e diferenciados para os professores da rede municipal o que gerou certos conflitos com os demais funcionários da prefeitura, que resistiam a aumentos diferenciados aos professores⁷⁵.

Nessa gestão foi iniciado uma política de incorporar os alunos das “Classes da FUMEC” na rede convencional de Educação Infantil.

Na opinião do secretário, cursos de aperfeiçoamento que ocorrem de forma esporádica, não garantem uma alteração na prática do professor, pois, ao termino do curso, dificilmente há uma avaliação sobre o efeitos do mesmo na prática do professor. Segundo o professor Bryan era preciso pensar formas de educação continuada, ou seja, formas de atualização do professor que criassem vínculos mais fortes entre o debate acadêmico sobre educação e o fazer pedagógico do professor em sala de aula.

O professor Bryan explica que encontrou um clima muito propício para a implementação dos programas de formação continuada. Apesar de tecer críticas à gestão anterior, ele reconheceu a importância do professor Enildo, *“no sentido de incentivar os professores a repensar sua prática”*.

O aperfeiçoamento em serviço possuiu, segundo a professora Corinta, um caráter de reapropriação do saber pedagógico do professor, explicando que *“a gente tinha a clareza que os professores tinham que estudar e que esse espaço não era a mesma coisa do que os conceitos de capacitação docente com pacotes de treinamentos, com livros didáticos (...)”* mas *“deveriam levar em conta os saberes que os professores já tinham”*.

⁷⁵ --- Lei N ° 6150 de 26 de dezembro de 1989, Art. 1º “Os integrantes da Família Ocupacional Ensino farão jus, a partir de 1 de dezembro de 1989, a um aumento real de 10% (dez por cento), calculado sobre o valor da hora-aula, do salário base ou vencimento padrão, sem prejuízo dos reajustes e reposições salariais concedidas aos servidores municipais, respeitados, contudo, os tetos legais vigentes”.

Além de palestras, fóruns e seminários a política de aperfeiçoamento em serviço se organizaram de duas formas principais: os projetos pedagógicos das escolas e os grupos de estudos⁷⁶.

Segundo a professora Corinta os projetos pedagógicos, na gestão anterior, partiam da secretaria para a rede, na gestão petista o sentido foi invertido, pois pensava-se a escola como um espaço de produção de conhecimento.

Ao realizar o diagnóstico da escola, com a participação de todos os envolvidos, discutindo os seus problemas e as possíveis soluções, esperava-se que esse processo levasse o professor, o diretor, os funcionários e em alguns casos pais e alunos a ampliarem o seu conhecimento sobre a realidade escolar e as possibilidades administrativas e pedagógicas para a solução de seus problemas, através da produção e execução do projeto pedagógico da escola, a SME deveria dar o suporte necessário para os programas pensados na unidade escolar⁷⁷.

Segundo a professora Corinta as verbas para as escolas eram destinadas segundo o que estava previsto no projeto pedagógico, afirmando ser essa uma forma de saber o que estava sendo feito em cada escola. A professora Corinta explica que *“a escola que elaborou mais projetos, que tinha mais professores envolvidos, que tentava dar mais conta das atividades fins, e que pedia mais em função disso, tinha mais ganhos diretos de verba orçamentária para comprar livros, para levar conferencistas, para levar crianças para excursão, porque a gente tentou tirar uma série de mecanismos clientelistas que tinham na rede (...) tinha que ter projeto, e este projeto tinha que fazer parte do projeto pedagógico (da SME)”*.

Considerando o centro do processo educativo *“a escola e não o 9º andar”⁷⁸*, a equipe petista incentivou, logo no início da gestão, que cada unidade escolar elaborasse o seu “Projeto Pedagógico da Escola”. Este Projeto tinha como objetivo garantir a autonomia das escolas pertencentes à rede municipal de ensino. Segundo os petistas, *“ter autonomia significa ter a coragem e a responsabilidade de assumir coletivamente sua caminhada: direção, professores,*

⁷⁶ --- Os principais programas implementados foram: Momento Cultural(palestras); Oficinas Pedagógicas; Semana de Estudo; (Projeto Eureka (informática); Projeto de Educação Ambiental; Projeto de Orientação Sexual; Projeto Sala de Leitura ; Projeto Brinquedoteca; Projeto Alfabetização e Valorização das Propostas Alternativas; e Projeto Educação Especial (CAMPINAS – SME – **Jornal da Educação** n° 5, fevereiro de 1991, p.5.)

⁷⁷ --- CAMPINAS – SME – **Projeto Pedagógico da Escola** – Campinas, fev. 1989.

⁷⁸ --- A Secretaria Municipal de Educação localiza-se no 9º andar do prédio da prefeitura municipal, sendo esta a referência entre os funcionários da rede municipal de ensino.

funcionários e pais, para o benefício dos alunos, que são em primeira instância, a finalidade e o motivo da existência da escola e, em especial, da escola pública”⁷⁹.

Em relação ao Projeto Pedagógico o Diretor 2 afirmou que valeu a pena “investir” no Projeto Pedagógico, sendo que este “influenciou bastante para o bem” a organização das escolas municipais.

Para o Diretor 3 “foi muito importante a escola ter um projeto. Porque a gente antigamente planejava mas não havia um Projeto Pedagógico estruturado, montado. Isto daí foi uma coisa muito boa que aconteceu(...) foi muito importante ter uma coisa estruturada, planejada e no final do ano fazer um feedback para retomar, ver os erros, ver o que foram os acertos e refazer”.

Segundo o Diretor 3, essa prática de elaboração, execução e avaliação do Projeto Pedagógico foi incorporada à rotina da rede municipal de ensino, explicando que, “a gente tem um calendário marcado no começo do ano para elaborar esse projeto. Dias sem aula para ser elaborado esse Projeto Pedagógico. No meio do ano a gente tem uma parada para fazer essa avaliação, para ver o que não está dando certo e refazer e no final do ano, uma avaliação. Todo ano é isso, é essa a rotina. É marcado em calendário por isso que eu estou falando que foi incorporado pela rede”.

O Diretor 4 afirma que o Projeto Pedagógico, “foi bom, porque norteava a escola durante o ano inteiro. Esse Projeto Pedagógico ajudou bastante também, porque daí você já no início (do ano), coisa que a gente não fazia nos anos anteriores, você ia fazendo as coisas conforme ia aparecendo, e o Projeto Pedagógico foi bom, porque daí, no início do ano já tinham aquelas reuniões, muito bem organizadas, muito bem orientadas e você fazia o projeto para o ano inteiro(...) Daí você já discutia, porque a gente já sabia trabalhar com pais. Então a gente só chamava os pais para dentro da escola, o Projeto era discutido com os pais, as atividades, o que era feito junto com os pais, e nesses projetos os pais participavam também bastante. Uma feira de livro, uma feira de ciências, eles vinham para a escola, ajudavam a gente a procurar pessoas para fazer palestra na escola. Porque lá a comunidade era muito boa também, então tinha pai que era professor da Unicamp, tinha pai que dava aula no Liceu, tinha pai que não sei o que, então a gente procurava fazer um trabalho e foi muito bom”.

⁷⁹ --- CAMPINAS - SME Projeto Pedagógico da Escola Fev. 1989.

Já o Diretor 5 possui uma visão controvertida sobre o Projeto Pedagógico, afirmando que *“teoricamente foi bom, só que teoricamente, porque muita pouca coisa ou boa parte dele não se pode ...primeiro que não se pode seguir a risca um Projeto Pedagógico que, como se trata de ser humano não se pode pré estabelecer as coisas. Então ele tem que ser indiscutivelmente mutável. Ele tem assim o valor de marcar o objetivo final. Pelo menos esse valor ele tem. Embora ele tenha esse caminho, muitas vezes a gente é obrigado a largar muitos daqueles caminhos, pegar outros caminhos, então ele tem esse mérito grande que é de estabelecer os objetivos, isso ele tem”*.

O Diretor 7 avaliou o Projeto Pedagógico de uma forma não muito positiva. Segundo ele a SME *“se perdeu”* quando começou a se abrir para os projetos, afirmando que: *“eu me lembro de uma frase da Corinta – Façam que nós pagamos. Eu acho que a rede se perdeu aí(...) Porque daí todo mundo começou a ter interesse para montar projetos para melhoria de seu orçamento(...) Para Corinta claro, façam os melhores projetos que nós pagaremos, mas a rede entendeu para fazer e então daí foi uma corrida aos projetos”*. Apontou ainda, esse diretor, as substituições frequentes de professores e diretores como um fator impeditivo para a implementação do Projeto Pedagógico na escola. Em sua opinião o Projeto Pedagógico foi *“interessante como plano de trabalho para você ter uma idéia do que você vai trabalhar durante o ano todo. Para você ter um programa de trabalho durante o ano todo, mas essas alterações dos profissionais acabam sempre comprometendo...”*.

Apesar dessa avaliação, o mesmo diretor afirmou que *“na minha escola, modéstia a parte, a gente conseguia realizar, concluir esse planejamento em 90%. Porque eu sempre fui uma pessoa a se fixar nas unidades por onde eu passava, e fui uma pessoa, um profissional que tive sorte de não ter precisado sair por eventuais situações. Então nós concluímos. Estou dizendo para você que aonde não teve essa sequência de profissional ele (Projeto Pedagógico) acabou sendo comprometido”*. Ponderou ainda que, *“com o professor Bryan, a questão da organização foi uma coisa assim...que impressionou demais a rede. Foi a organização proposta pela equipa do professor Bryan, Corinta, quanto aos projetos, quanto a implantação dos projetos, a cobrança dos projetos, a participação dos projetos.”*. Explicando que *“cobrança é um termo muito pesado. É participar, verificar o resultado, é avaliar para ver se daria continuidade nesse projeto; avaliar os resultados desses projetos, através de trabalhos, através de exposições. Foi*

um período de muita exposição, de avaliação da própria unidade, cobrança nesse sentido. A cobrança de resultado mesmo, porque como você vai dar continuidade a uma proposta de trabalho se você não fizer essa avaliação, essa cobrança...”.

O Diretor 6 afirma que começou a ter *“uma nova perspectiva (de escola) porque projetos, por exemplo, a rede não trabalhava, nós fomos aprender a trabalhar de maneira diferenciada”.*

Para o Diretor 6 o Projeto Pedagógico oportunizou a cada unidade escolar, *“mostrar a sua cara, pois até então, era uma coisa meio ali, todo mundo mais ou menos se faz um planejamento, todo mundo se faz a mesma coisa, se vai mudar lá sua docência, o nome da diretora. Ai não, você passou a estar vendo, dentro do Projeto Pedagógico, a sua escola. Eu torno a falar o Projeto Pedagógico é o retrato da escola”.*

O Diretor 8 afirma que pela primeira vez se falava em um trabalho de equipe nas escolas municipais. Segundo declarou, *“antes da gestão petista, não via necessidade do Projeto Pedagógico, depois eu fui ver a importância de prever as ações na escola através do Projeto Político Educacional”.* Segundo esse diretor, com o professor Bryan os diretores de escola ganharam a *“possibilidade de decidir sobre diferentes aspectos da escola”.*

Dois diretores entrevistados explicaram de forma mais detalhada como foi o processo de elaboração e implementação do Projeto Pedagógico em suas escolas que, a nosso ver, são relatos muito ilustrativos.

O Diretor 1 afirmou que no início do ano, a professora Corinta fez uma reunião com os Diretores, na qual pediu para que esses, retornassem para suas escolas e junto com os professores, pais, funcionários e alunos, elaborassem os seus Projetos Pedagógicos que deveriam conter os objetivos e as formas para a realização dos projetos a serem desenvolvidos na unidade escolar, sendo que a SME passaria, após exame de cada Projeto, a financiar as atividades elaboradas pela escola.

O Diretor 1 afirmou que *“acreditou”* na professora Corinta e foi para a escola desconfiado em relação a reação dos professores, pois não sabia se estes *“iam dar bola”* para o Projeto Pedagógico a ser elaborado por todos. Para sua surpresa os professores também *“acreditaram”* nele e na possibilidade de implementar projetos diferenciados na escola, segundo nos contou.

O Diretor 1 explica que um dos projetos pensados em sua escola foi a *“Hora de contar histórias”* que, segundo esse diretor, era *“um projeto diferente e que foi montado mais ou menos*

assim: a professora de um período viria no outro período dar aquela hora de leitura, hora de contos e de representar história. E nós pusemos no papel esse projeto e todos nós duvidávamos que isso pudesse ser feito, porque precisava de dinheiro para pagar esse povo. E pensávamos também no projeto 'Reforço', porque as crianças começam muito bem a primeira série mas depois de um mês, dois, elas começam já a se distanciar uma das outras, então tem umas que tem que ter uma coisa assim. Tudo teria que ter dinheiro para a professora vir".

O Diretor 1 afirma que quando a professora Corinta reuniu novamente os diretores para a entrega do Projeto Pedagógico, das 35 escolas de Ensino Fundamental existentes no município, somente 2 haviam feito o Projeto Pedagógico. Para o Diretor 1 *"ninguém acreditou que aquilo era para ser feito mesmo, para ser levado e para ser aprovado e para começar a trabalhar. (...) E quando elas viram que... a hora que a Corinta viu o meu... que eu fiz junto com uma orientadora pedagógica que vinha naquela época, e ... ela disse – Pode começar a funcionar a semana que vem. Ai todo mundo arregalou os olhos – Nossa mais vai pagar tudo isso? Porque seria um tanto de horas a mais prá cada escola, que a escola ia receber para fazer esses projetos. Então eu acho que aí foi uma coisa muito importante que ela fez. Que abriu esse lado para cada escola pensar o seu próprio Projeto Pedagógico sem depender da outra escola".*

Segundo o Diretor 1, todo esse processo de produção do Projeto Pedagógico modificou a sua forma de ver o planejamento da rede de ensino, *"porque (afirma o diretor) eu acho que cada escola tem o seu perfil e tem coisas que servem para esta e não servem para outra. Então cada escola tem que fazer o seu próprio Projeto Pedagógico. E tem que ter esse apoio da Prefeitura, de funcionar uma escola diferentemente da outra".*

Entre as inúmeras explicações possíveis para o fato de somente dois diretores terem elaborado o Projeto Pedagógico, há dois fatores apontados pelo Diretor 1 que, a nosso ver, esclarecem este tipo de comportamento entre os mesmos.

O primeiro seria a descrença presente entre os diretores em relação à possibilidade de desenvolverem atividades não padronizadas pelo órgão central, e muito menos aquelas que envolvessem o uso de recursos financeiros. O segundo fator relaciona-se à imagem criada entre os funcionários da prefeitura. O Diretor 1 explica: *"quando entrei na prefeitura me falaram assim – Quando mandarem você fazer uma coisa você não faça, porque se você fizer logo de cara, você tem que fazer duas ou três vezes. Porque vem a ordem, a gente faz, só que daqui a pouco, vem*

outra ordem que é para fazer diferente. E isso mil vezes". Ou seja, só depois que viram que *"era para valer"* os diretores se mobilizaram para elaborar o Projeto Pedagógico da Escola.

Em relação a essa ausência de Projetos, o Diretor 7 explica que *"na verdade, existe uma coisa muito interessante na rede. Ela pede, pede, pede a hora que você abre espaço para que se faça, ela não sabe exatamente como fazer. Então, é aí que entra o Orientador Pedagógico..."*.

Para o Diretor 6 a implementação de projetos em sua escola teve um certo sabor de ousadia. Ele explica que o "Projeto Cidadania" partiu da iniciativa de um professor da escola, muito entusiasmado com a discussão com os alunos sobre direitos e deveres.

O projeto se constituiu basicamente no estudo sobre leis e regulamentos mais próximos aos alunos, como o regimento da APM pelos alunos da 8ª série, por exemplo. Após meses de preparação, deveria ocorrer em um determinado dia, chamado dia "D", a inversão de papéis, conforme explica o Diretor 6: *"um aluno estaria ocupando o meu lugar, outros alunos, de outros professores, do dentista, é lógico devidamente monitorados. E isso estava dentro... brotou de um grupo de formação e ele (o professor coordenador) falou - (Diretor) eu queria a sua autorização para fazer isso. Eu falei – Tudo bem, vamos trabalhar bem porque não sabemos como os alunos vão estar reagindo..."*. Segundo o Diretor 6 era grande o receio, dele e do professor coordenador, em relação às possíveis reações dos alunos que poderiam pensar que era *"o dia da bagunça"*, por isso foi decidido pelo Diretor 6, só comunicar aos órgãos centrais da SME, na manhã do dia programado para a inversão de papéis. O projeto foi um sucesso, sendo alvo de elogios por parte dos dirigentes da SME, do MEC, bem como da mídia escrita e televisiva, segundo nos informou o Diretor 6.

Para o Diretor 6 essa experiência alterou a sua forma de ver a escola, pois foi surpreendido com a seriedade com que os alunos encararam o projeto. Ele explica que *"você acaba aprendendo com os próprios alunos. Às vezes aquele aluno que está ali no seu lugar, no lugar do professor, de repente ele reflete você ali (...) O professor fala(...) aquilo eu preciso cortar, aquilo eu não posso mais fazer. Para você ver como a gente passa a ter uma nova visão realmente desse trabalho, que foi um dos trabalhos mais ricos que a gente viveu. Eu fui só coadjuvante, eu só apenas participei enquanto autorizando que o projeto se realizasse, acreditando nele, que o mérito é todo dele (do professor coordenador)"*.

O diretor 6 destaca a *"abertura"* propiciada pela gestão petista, afirmando que *"foi essa*

abertura que foi dada para um projeto que nasceu da escola e que ele (professor Bryan) acabou, a secretaria, dando continuidade”.

Os Grupos de Estudo, que vinham ocorrendo de forma episódica na gestão anterior, na gestão do PT, foram reestruturados, sendo cada um desses organizados em módulos de módulos de 30 h/aulas. Os professores participantes passaram a receber pontuação funcional, como também remuneração por sua presença. Estas vantagens, introduzidas no primeiro ano de gestão, foram incorporadas ao Estatuto do Magistério, quando da sua aprovação⁸⁰.

Criaram-se grupos por áreas de conhecimento escolhidos entre os professores e especialistas através de uma assembléia realizada no início do ano.

Segundo a professora Corinta os Grupos de Estudos não poderiam ser considerados como cursos, pois o que se pretendia era que fossem um local de discussão da prática pedagógica, o que não impedia a presença de consultores para as orientações que o grupo achasse necessárias.

A professora Corinta explicou que essa forma de trabalhar, a partir das necessidades dos professores, gerou certa resistência por parte de alguns consultores que não aceitavam essa forma de organização, propondo grupos com temáticas e conteúdos definidos por eles. A solução foi a de criar alguns grupos com essas características, quando os professores mostravam interesse pela temática oferecida. A professora Corinta afirmou que *“um grupo de alfabetização, que já existia, não seria monopólio do método da Emília Ferrero, mas todos os professores de alfabetização que quisessem discutir o seu trabalho, independente do método, teriam espaços para discutir (...)”*.

Enquanto os professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª series freqüentavam os cursos fora do horário de aula, os professores de 5ª a 8ª series encontraram, no primeiro ano de gestão, grandes dificuldades para conciliar os seus horários para a formação dos grupos de estudos.

A solução dada pelo Departamento Técnico-Pedagógico foi a elaboração do horário conjunto de todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal.

Durante o recesso de janeiro e fevereiro, foram reunidos os diretores e supervisores, que organizaram os horários por módulos de disciplinas. Segundo a professora Corinta os critérios utilizados até aquele momento eram clientelistas, privilegiando os professores mais antigos, que escolhiam os horários a partir de suas necessidades pessoais, gerando enormes dificuldades para o

⁸⁰ --- Art. 80 da Lei Nº 6894, de 24 de dezembro de 1991.

preenchimento dos horários mais complicados, como os das últimas aulas e, principalmente, nas segundas e sextas-feiras.

Com a organização em módulos de componentes curriculares, privilegiou-se o critério pedagógico, garantindo ao professor completar a sua carga horária em uma mesma escola, extinguindo-se os horários vagos de aulas de uma mesma disciplina, as chamadas janelas.

Através da organização do horário por módulos, foi possível deixar dias livres, em todas as escolas municipais, para uma determinada disciplina, ou seja, as segundas-feiras não haveria aula de Matemática, servindo esse dia da semana para a criação de grupos de estudos dessa área de conhecimento.

O professor deveria escolher um módulo no início do ano permanecendo nesse até a próxima escolha no início do ano seguinte.

Um fato que chamou a atenção da professora Corinta foi a ocorrência de uma reunião que, por motivos de aproximação da data de escolha dos horários pelos professores, teve que ser realizada em um sábado e, dada a situação complexa de algumas escolas, acabou se estendendo até a noite. A professora Corinta afirma que, apesar do cansaço, todas as diretoras e supervisoras presentes saíram satisfeitas por terem montado o horário das escolas dentro do novo critério. Para a professora Corinta ali ficou demonstrado a vontade com que as diretoras e supervisoras, trabalhavam para resolver problemas que tanto prejudicavam o ensino municipal. A professora Corinta afirma que elas mesmas se espantaram ao saírem tarde da noite do Paço Municipal, com um grau de satisfação jamais imaginado.

O Diretor 1 afirmou que a organização dos horários de forma a atender às necessidades da escola era uma reivindicação antiga dos diretores do Ensino Fundamental, explicando que, *“nós pedíamos que houvesse uma forma de fazer o horário, que fosse não só bom para o professor, mas também para a escola. Porque precisa funcionar e se tiver um horário horrível ...”*. Ao se referir à gestão anterior o Diretor 1 explica que *“o professor pegava aulas, depois de uma semana ele largava. Ele pegava aula, por exemplo, no começo do ano, pegava aula aqui, ali, lá e depois passava aquela época de início que é meio bagunçada. Naquela época era bagunçada em questão de horário. Hoje não é. E depois, simplesmente... passava o Carnaval, passava qualquer coisa assim, ele pegava e largava tudo e ficava todo mundo correndo atrás de professor para pegar as aulas. A Corinta regularizou isso aí. E como funciona até hoje é do*

tempo da Corinta. Que o professor, por exemplo, não pode pegar aulas, largar e pegar outras. Se ele largar ele não tem mais o direito de pegar outras aula. Então, naquele ano, ele toma mais cuidado e só pega aulas realmente onde dá para ele pegar. Não é como naquela época que era tudo assim desordenado”.

O Diretor 2, ao se referir a gestão petista, afirma que “*este foi um período muito bom, foi um período assim que... de abertura também e ... ele (professor Bryan) deu muita oportunidade para as pessoas. As pessoas se efetivaram também. E também apareceram os grupos de formação, então cada disciplina era num determinado dia da semana e isso daí já estava então ajudando os professores a se prepararem melhor. Eu achei o grupo de formação muito importante”.*

Segundo o diretor 7 esse modo de organização do horário do professor na escola, “*foi inédito. Outra questão assim é que a gente vinha de um ranço muito histórico, era num período de formação de jornada do professor de um ano para o outro. Então o professor aquele mais antigo da casa, ele tinha o domínio total sobre os professores mais novos, os melhores horários, os melhores dias da semana. Então o professor antigo ele nunca estava lá nem de segunda feira e nem de sexta feira. Então foi uma coisa muito interessante implantada na gestão do professor Bryan, foi definir assim, dias da semana em que algumas áreas não trabalhavam e isso cortou um pouco esse privilégio, digamos assim, e que é mantido na rede até hoje. Então foi uma coisa que tirou privilégio de muita gente que deixou todo mundo na mesma condição, no momento de fazer sua escolha de horário para o ano seguinte. A questão da jornada também foi definida na gestão da professor Bryan, o que deu também um equilíbrio para as unidades escolares, deu uma organização. E a organização trouxe um pouco mais de equilíbrio, de tranquilidade”.*

O Diretor 4 faz algumas ponderações em relação à dificuldade que algumas escolas tiveram para organizar o horário do professor, seguindo a nova forma, afirmando que “*foi um pouco difícil para a escola, porque para fazer o horário de 5ª à 8ª, Nossa Senhora! Eu, que tinha tanta sala, quase fiquei louca. Porque você tinha que ver a disponibilidade do professor também, né? As vezes o professor acumulava, não podia dar aula de 2ª, não podia por matemática na 2ª feira, não podia por ciências na 3ª feira, não podia. Ficou um problema difícilíssimo para fazer o horário. Eu achei que eles poderiam ter estudado uma outra maneira, mas sempre empacava. Assim, por exemplo, se punha a noite, o professor não podia ir porque ele dá aula em tal lugar,*

se põe em tal dia... Então acho que a solução que eles acharam e como eles queriam muito trabalhar com professor, então foi essa solução que foi achada. Eu acho que até pro professor foi bom, porque ele ganhava e ele participava do grupo se atualizava bastante, mas para escola foi um pouquinho difícil na organização do horário”.

Para o diretor 6 a remodelação realizada pela gestão petista aos Grupos de Estudo, garantindo a remuneração, foi “importantíssima” pois “o professor vai para um grupo para aprender e ainda ganha por aquelas aulas, que ele está aí... Eu acho que isso foi um grande avanço pedagogicamente falando”. Segundo esse diretor, mudou o próprio sentido de Grupo de Estudo, “porque antes, não tínhamos grupos de formação, tínhamos sim, mas você ia, se você quisesse, você querendo se aperfeiçoar ou aprender algo mais. De repente eles além de você estar se aperfeiçoando, ... (a equipe da SME) quis valorizar esse professor por essas horas que estava dispondo do seu tempo”.

O professor Bryan também fez uma análise positiva sobre a expectativa dos trabalhadores da educação, afirmando que estes “se sentiam muito mal, não se sentiam bem profissionalmente, sabendo que sua formação não era boa e que não estava em dia com os seus conhecimentos. Que o resultado da educação e o funcionamento da escola não era bom. A educação não era de qualidade. Então a gente sempre percebia que eles queriam melhorar, queriam coisa melhor. Havia um espaço aberto para inovação e muita gente procurava inovar. Uma hora faziam brinquedotecas, outros lançavam projetos pedagógicos. Iniciativas dos projetos novos nem sempre eram nossas. Muitos vinham contar sobre eles, sabiam que havia um clima propício à inovação e acho que isso foi uma coisa interessante que se criou. Deixamos claro que não era contra ninguém, muito pelo contrário, era em favor do ensino, da educação que a gente estava trabalhando”.

A intenção da equipe petista era de que ocorresse uma vinculação entre as diretrizes do projeto pedagógico da SME, tiradas em assembléia, os projetos pedagógicos das escolas e os grupos de estudos. Desta relação surgiria um currículo, organicamente vinculado à rede municipal de educação. Segundo a professora Corinta a “idéia da gente era que o currículo ia se transformando nessa dupla relação, que de certa forma ampliava o projeto pedagógico da escola, a relação com esses grupos externos e, por outro lado, dava pé no chão aos grupos externos a existência direta com o projeto pedagógico da escola”.

A professora Corinta mostra, através de um exemplo, a presença dessa relação entre os professores alfabetizadores. Ela explicou que *“nós éramos contra o ciclo básico do jeito que foi implementado. A gente trabalhou com todos os professores, independente de método, valorizando as práticas e tentando desconstruir um conjunto de políticas que eram postas nas cabeças do professor. O que era critério para fazer uma segunda série? A idéia era sempre de continuidade. Que o professor da segunda série tinha que começar o planejamento onde terminou o da primeira. Então conseguimos a aprovação de 70% das crianças para a segunda série, sem nenhum decreto. Não houve medida de força para gerar isso. Isso a gente considera um resultado dos grupos de primeira série”*.

Outro exemplo da relação entre grupos de estudos e projeto pedagógico na escola está no “Projeto Cidadania”, relatado anteriormente pelo Diretor 6, ao afirmar que este projeto *“brotou”* de um grupo de estudo.

A valorização do magistério através da melhoria das condições de trabalho, salário e formação profissional, segundo a professora Corinta, faziam com que os profissionais da educação criassem um outro ânimo para ir à sala de aula, gerando modificações nas relações pedagógicas e melhorando a qualidade de ensino.

A professora Corinta afirma que essa foi uma política negociada, afirmando que *“embora tivéssemos muito claro o que pretendíamos, nós trabalhamos muito com a idéia de negociação e de construção de processos”*.

Segundo o professor Bryan uma das inovações introduzidas pela sua gestão para a atualização de professores, foram as oficinas pedagógicas. Nessa modalidade de aperfeiçoamento em serviço, os professores da rede apresentavam para os seus pares, os trabalhos desenvolvidos em suas respectivas escolas. Para o secretário esse momento de trocas ampliava a possibilidade de mudanças na postura do professor em sala de aula à medida que discutia sua prática profissional de forma mais aberta.

Em relação aos cursos de aperfeiçoamento para diretores, o professor Bryan reconhece que os cursos específicos para diretores foram postergados pela sua gestão pois a expectativa da equipe era a de formar uma *“nova geração de diretores”*. Com a eminência da realização de concurso de acesso de especialistas, como veio a ocorrer, a intenção era a de investir no professor, futuro Diretor de Escola. Foi incentivada a frequência dos especialistas nos cursos

promovidos para os professores. Segundo o professor Bryan, *“o que nós fizemos foi junto com diretores e professores, melhorar o conhecimento pedagógico de todos e, sem dúvida, tem um impacto muito grande na área administrativa, quando você coloca a administração da escola a serviço do pedagógico, e não ao contrário, o pedagógico a serviço do administrativo”*. Segundo o secretário esse tipo de aperfeiçoamento foi muito importante, em especial para aqueles diretores que passaram a administrar a Educação Infantil na sua integridade, de 0 a 6 anos, pois os CIs representavam uma nova realidade para esse profissional.

A professora Corinta pondera que as reuniões periódicas ocorridas entre os diretores de escola e a equipe da SME, contribuíram para o aperfeiçoamento dos mesmos, exemplificando através das reuniões para elaboração dos horários das disciplinas, quando questões sobre a estrutura e funcionamento das escolas e da própria rede municipal de ensino, eram freqüentes, ultrapassando o caráter informativo que predomina nas reuniões entre equipes dirigentes e demais trabalhadores da educação.

Para a professora Corinta faltava aos educadores uma visão mais clara da articulação entre o caráter administrativo e pedagógico da gestão escolar, explicando que *“essa articulação não faz, não compõe a formação nem do supervisor, nem do orientador pedagógico e nem do professor, no discurso sim, mas na prática não. Você trata a legislação como uma coisa, a ação pedagógica como outra. O pedagogo, o diretor que trabalha na área pedagógica esquece a área administrativa e eu senti na prefeitura exatamente o oposto, que pra poder fazer a ação pedagógica tinha que estar junto com o administrativo (...) E por isso eu trabalhei muito com os diretores, para poder viabilizar a área pedagógica”*.

Em relação ao poder nas unidades escolares o programa de governo teve uma alteração, pois foi abandonada a proposta de promover a eleição direta para o cargo de diretor escolar.

Segundo o secretário duas justificativas levaram a essa mudança de postura. A primeira foi a de que havia uma “tradição” consolidada na rede municipal no preenchimento do cargo de diretora através do concurso de títulos, entre os professores habilitados do quadro do magistério municipal. Para o professor Bryan, o que faltava era aperfeiçoar o concurso para a melhoria desse processo, acrescentando nessa seleção a prova de conhecimento específico e entrevistas com especialistas da SME, como veio a ocorrer. O segundo motivo alegado, relacionava-se a uma negociação feita entre o secretário e os diretores da rede, sendo que os diretores aceitavam a idéia

de Conselho de Escola deliberativo, enquanto o secretário abriria mão da eleição de diretores. Já para a professora Corinta, não houve uma mudança, mas a derrota dessa proposta na comissão de elaboração do Estatuto do Magistério, dada a resistência dos diretores.

Aqui podemos ver a força que possui o grupo de diretores na rede municipal de ensino de Campinas, bem como a dificuldade para a implementação do programa de governo quando o assunto envolve relações de poder. Um claro exemplo foi o processo de regulamentação do Conselho de Escola pela Câmara de Vereadores⁸¹, após um intenso trabalho da SME, que se prolongou além da gestão petista e custou a demissão da Secretária Municipal de Educação no período⁸², gerado por embates entre diretores, secretário e vereadores.

Foram realizadas alterações organizacionais na SME, como a criação de setores ou modificações nas funções de outros setores, de forma extra oficial, com a finalidade de melhorar a relação entre as escolas e os órgãos centrais da secretaria. Um exemplo deste procedimento foi a criação extra oficial de uma Assessoria para Assuntos de Participação. Apesar da intenção de institucionalizar essas modificações, à medida em que o “*hábito participativo*” fosse surgindo entre os trabalhadores da educação, esse processo acabou sendo atropelado pelos acontecimentos políticos decorrentes da ruptura entre prefeito e partido.

No início do último ano da gestão petista, foi realizada a “Reorganização da Pré Escola” que integrou administrativa e pedagogicamente todas as unidades pré-escolares da rede municipal, ou seja os serviços prestados nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), nos Centro Infantis (CIs) e nas classes de Pré-escolas da FUMEC, passaram a ter uma mesma orientação administrativa e pedagógica. Até então existiam diferenças marcantes entre o atendimento dessas unidades, ou seja, crianças da mesma família recebiam tratamentos diferentes por estarem em unidades distintas, sendo que os horários de unidades vizinhas não eram os mesmos, aspectos pedagógicos, em muitos casos eram incompatíveis entre unidades, gerando incompreensões dos pais em relação a aprendizagem dos filhos.

Buscando a integração administrativa e pedagógica, foram reunidos sob a mesma administração, conforme a disposição geográfica a EMEI, CI e as salas da FUMEC, formando os Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI). Com a integração foi possível otimizar, segundo

⁸¹ --- Lei 6662, de 10 de outubro de 1991.

⁸² --- Professora Iara Lúcia Dias da Silva, funcionária de carreira, ex-diretora administrativa da equipe do professor Bryan, sem vínculos partidários.

a SME, além dos aspectos administrativos e pedagógicos das unidades escolares, o serviço de distribuição de materiais pedagógicos e alimentos⁸³.

Foi proposta a “Regionalização das Ações da Secretaria Municipal de Educação e Fundação para a Educação Comunitária (FUMEC)”, que teve como objetivo geral “*atender, no plano educacional a população (unidade/comunidade) de forma integrada e agilizada*”. Seus objetivos específicos eram de: “1. *Garantir as formas de vivência cultural no espaço geográfico onde a população escolar reside*; 2. *Integrar de forma funcional e racional as unidades educacionais que têm características sócio-econômicas semelhantes*; 3. *Agilizar o atendimento das necessidades pedagógicas e administrativas*; 4. *Facilitar a pesquisa educacional junto à população*; 5. *Desenvolver projetos pedagógicos e culturais adequados às necessidades da população*; 6. *Elaborar planejamentos reais de ampliação e/ou criação de equipamentos*; 7. *Participar da elaboração, execução e avaliação dos projetos mais amplos junto à população nos aspectos da ação comunitária, cultural e de saúde*”⁸⁴.

A Regionalização constituiu na divisão da cidade em quatro setores educacionais, compostos pelo agrupamento de Administrações Regionais (ARs) e sub-distritos de uma mesma região geográfica. Fazia parte dessa proposta a criação de “Conselhos de Educação” regionalizados, que seriam formados por entidades representativas dos bairros.

Esta forma de organização de atendimento da população, não seguia o modelo dos Conselhos Populares, já implementados pela prefeitura.

Os Conselhos Populares (CPs) foram estruturas participativas que começaram a ser implementadas no primeiro semestre de 1989, através de assembléias populares nas treze Áreas Regionais (ARs) e quatro Distritos existentes na cidade, nas quais foram discutidas as propostas de gestão nas diferentes áreas de atuação da administração municipal como educação, saúde, transporte, entre outras. Ao final de cada assembléia era eleita uma Comissão pró- CPs, encarregadas de dar andamento ao processo de implementação dos CP em suas regiões. No segundo semestre foram realizadas plenárias em todas as regiões, para o levantamento de propostas sobre o orçamento de 1990, bem como para escolha de representantes para a Plenária Municipal de Orçamento, que determinou as “linhas mestras” do orçamento para o ano seguinte.

⁸³ --- CAMPINAS – Secretaria Municipal de Educação **Jornal da Educação** n° 4, dezembro de 1990, p. 3.

⁸⁴ --- CAMPINAS – Secretaria Municipal de Educação **Jornal da Educação** n° 0, abril. 1990.

Havia a expectativa de que ocorresse a institucionalização dos CPs, através do processo de elaboração da Lei Orgânica do Município, aprovada em 30 de março de 1990, o que não veio a ocorrer, dada a grande resistência dos poderes já constituídos, em especial a Câmara dos Vereadores, bem como a falta de apoio das próprias bases⁸⁵.

Apesar de bastante ativos nos primeiros anos de gestão, os CPs foram perdendo a sua força, principalmente após a ruptura do prefeito com o partido, tendo uma atuação bastante diferenciada em cada AR e Distritos do município.

Segundo o professor Bryan, a dinâmica de crescimento do município já havia superado as delimitações geográficas definidas pelas ARs, sendo a Regionalização uma forma mais abrangente e dinâmica de atendimento das necessidades do município. A Regionalização na área da educação ficou limitada ao trabalho das Orientadoras Pedagógicas e Assistentes Sociais. Outra barreira, segundo o secretário, foi a burocracia do aparelho do Estado que dificultou a descentralização das ações da SME.

Como podemos perceber, a participação esteve presente nas estratégias de implementação da política educacional petista quando: recuperou as discussões realizadas pelos próprios “trabalhadores da educação”; organizou novas discussões; incorporou as propostas das escolas; e avaliou coletivamente o processo percorrido. Apesar da utilização de instrumentos sem vínculo institucional direto com a estrutura organizacional da SME, como fóruns, congressos e plenárias, o Partido dos Trabalhadores garantiu o envolvimento dos “trabalhadores da educação”, na definição dos rumos das políticas implementadas na rede municipal de ensino.

Foi clara a intenção petista de, ao mesmo tempo, induzir a participação popular e institucionalizá-la de forma a construir um “Estado democrático radical”, ao menos no que se refere à área da educação.

⁸⁵ --- Sobre o processo de formação dos Conselhos Populares em Campinas ver Ganzeli, P. **A Formação de Estruturas Participativas em Campians/SP** Campinas/SP, Unicamp, 1993 (Dissertação de mestrado).

funcionários privados do povo sem alterar a situação legal da propriedade privada" (1991, p.56-7).

Para este autor, ao privilegiar o critério da eficiência econômica do Estado, os social-democratas perderam o caráter reformista, pois este critério não condiz com a perspectiva redistributiva. *"Uma alocação de recursos eficiente - à luz do critério comum a correntes políticas diversas e considerado um critério técnico - é aquela em que ninguém pode melhorar suas condições sem que as condições de outro se tornem piores. Segundo a tal alocação, algumas pessoas podem ter uma situação muito melhor que as outras, mas o problema da distribuição, sob essa perspectiva, é melhor administrado quando se tornam medidas ex post. Assim sendo, a política social da social-democracia consiste, em grande parte, em abrandar os efeitos distributivos de alocação de recursos baseadas em critérios de eficiência. Tal política não visa à transformação do sistema econômico, mas unicamente à correção dos efeitos de seu funcionamento"* (Przeworski, 1991, p.57-8, grifo do autor).

Dentre as experiências históricas de países com regime Social Democrata, a Suécia destaca-se, por possuir " *extensivos programas de previdência social; o mais elevado nível mundial de gastos públicos e impostos; um nível muito alto de emprego; um nível muito baixo de desemprego; uma estrutura de renda e salários mais igualitária do que na maioria dos países; enormes empresas privadas operando em escala mundial; uma política externa não alinhada, com um perfil de orientação bastante 'moral' no seu comportamento internacional"* (Hedborg, 1989, p.88).

Segundo Hedborg, a social-democracia sueca baseia-se em três valores: o **emprego** visto não apenas como garantia do bem-estar econômico, mas principalmente como canal de acesso a outros direitos tais como a dignidade, a auto estima e o direito de possuir um papel responsável na sociedade; a **igualdade**, por sua vez, esta diretamente ligada ao trabalho, pois, conforme o programa social-democrata um não existe sem o outro. Esta concepção caracteriza-se pela universalidade do atendimento público, ou seja, *"a necessidade, e não o bolso, é que deverá determinar o que você vai receber do setor público"* (Hedborg, 1989, p.93). A **democracia**, enquanto um terceiro valor, está intimamente ligada aos outros dois, pois ela só pode se

Capítulo 4 – A Gestão do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB - 1993/1996

Introdução

A proposta social democrata surge no final do séc. XIX, com o ideal de transformar as condições sociais das camadas populares através de reformas sucessivas do Estado Capitalista.

A participação no jogo eleitoral foi a estratégia escolhida pelos social-democratas para chegar ao poder do Estado. Segundo Przeworski, *"a democracia representativa, para os social-democratas, tornou-se simultaneamente o meio e o objetivo, o veículo para o socialismo e a forma política de futura sociedade socialista, a estratégia e o programa, apresentando um caráter ao mesmo tempo instrumental e prefigurativo"* (1991, p.29).

A orientação dos partidos Social Democratas, inicialmente dirigida à classe operária, foi sendo ampliada em direção às classes médias da sociedade em busca de maior apoio eleitoral. Esse processo implicou na diluição do conceito de classe entre os operários, ao mesmo tempo em que reforçou a dimensão individual, ao invés da coletiva, no processo político (Przeworski, 1991).

Com os trabalhos do economista Keynes, formulados na década de 30, os defensores da Social Democracia ganharam um importante apoio teórico para a formulação da sua concepção de Estado do Bem-Estar Social, segundo a qual o Estado assumiria a função de racionalizar a economia como um todo, direcionando-a para o bem-estar geral, sem, no entanto, concorrer com o capital privado.

O Estado, segundo a concepção Social Democrata, se encarregaria de fornecer os *"bens públicos"* indispensáveis ao bom funcionamento da sociedade como um todo, sendo estes, ofertados a todos os seus cidadãos. O papel do Estado limitar-se-ia às atividades desprezadas pela iniciativa privada, ou seja, àquelas que não fossem lucrativas. Para Przeworski a *"essência da social-democracia contemporânea reside na convicção de que o mercado pode ser dirigido para as alocações de qualquer bem, público ou privado, que sejam preferidas pelos cidadãos, e de que pela racionalização gradual da economia o Estado pode transformar os capitalistas em*

estabelecer através do pleno emprego e condições igualitárias de salários, o que, de acordo com o programa em questão, diminui as diferenças individuais e aumenta a redistribuição dos bens econômicos e simbólicos produzidos pela sociedade. A democracia, na concepção social democrata, tem como princípio "um homem, uma mulher, um voto".

Apesar da tradição e força do programa sueco, este se encontra ameaçado pelos desdobramentos do mercado cada vez mais globalizado. Segundo Hedborg, o *"que está em questão na Suécia, assim como em outros países, é a igualdade. Por algum tempo, é igualmente possível e certo comprar os capitalistas para conseguir o pleno emprego, pelo menos. Mas, será isto possível a longo prazo? Se os outros países continuarem a aumentar as suas taxas de desemprego e suas políticas de desigualdades é muito provável que não. Um pequeno país como a Suécia pouco destacará do curso principal dos outros países ocidentais europeus. A liberdade para criar as nossas próprias políticas é e continuará a ser limitada"* (1989, p.103).

Se esta preocupação se faz presente num país desenvolvido, ela deve ser redobrada em países como o Brasil, cujo Estado pouco fez, ao longo de sua história para a universalização dos serviços básicos para a população.

Na história do Estado brasileiro podemos ver um processo gradual de implementação de políticas públicas que, apesar de pequenos avanços no atendimento à população, jamais se aproximou ao modelo Social – Democrata, conforme implementado em alguns países europeus.

As políticas públicas de bem estar no Brasil se desenvolveram através de um padrão meritocrático particularista, que considera o indivíduo o único responsável por suas condições de sobrevivência. As políticas sociais teriam a função de corrigir certas ações indesejadas do mercado.

Segundo Draibe, o *"caminho conservador"* do desenvolvimento econômico e social brasileiro ajuda-nos a entender a forma assumida pelo Estado em nosso país. Para a autora, *"o desenvolvimento econômico rápido provocou uma acelerada e profunda transformação na estrutura social; esta traduz-se em uma mudança na estrutura de emprego, que se expressa socialmente em um processo de mobilidade social ascendente; por outro lado, vigoram baixos salários para amplos contingentes de trabalhadores, ao mesmo tempo em que milhões*

permanecem subempregados nas cidades ou inteiramente marginalizados no campo. O processo social assume, portanto, a forma de mobilidade, com miséria absoluta de ampla parcela da população, de mobilidade com desigualdade extrema. O progresso social entre nós realiza-se quase que preenchendo integralmente os requisitos da 'forma ideal' de desenvolvimento social do capitalismo, a concorrência sem travas entre homens livres, que 'seleciona' os 'mais capazes' e inibe a integração e incorporação de amplas camadas da população" (Draibe, 1989, p.41).

Um momento importante para possíveis alterações no modelo do Estado brasileiro ocorreu durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, quando foram apresentadas várias alternativas para a construção de um Estado que diminuísse a diferença social em nosso país.

É nesse contexto de formulação e votação de propostas constitucionais, que começou a ser estruturado o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

A cada nova matéria apresentada, um grande esforço era necessário intra e extra partido, para a formação de blocos políticos para a aprovação das mesmas, processo esse extremamente complexo, principalmente em partidos como o PMDB, formado a partir de grupos bastantes heterogêneos. A cada nova votação iam se acumulando divergências entre os grupos que o integravam, chegando a uma grande ruptura, principalmente entre duas forças: de um lado, o grupo do então governador de São Paulo, Orestes Quércia, e de outro, representado pelo deputado Franco Montoro e outras lideranças políticas como o senador Mário Covas e Fernando Henrique Cardoso. Dentre as divergências estavam a que se relacionavam à recusa da ampliação do mandato de 4 para 5 anos, do presidente José Sarney e na defesa do Parlamentarismo, enquanto forma de governo, defendida pelo segundo grupo que acabou constituindo os principais fundadores do PSDB.

A análise do programa do PSDB mostra a grande preocupação do partido com a racionalização do Estado. A busca pela eficiência está presente em praticamente todas as diretrizes⁸⁶, conforme poderemos ver a seguir.

⁸⁶ --- Partindo do princípio da democracia como valor fundamental, do Parlamentarismo e da Justiça social enquanto meta para o desenvolvimento, o PSDB propõe as diretrizes para as áreas da Educação, Cultura; Seguridade Social; Crescimento econômico; redução da inflação e da dívida externa; Reforma do Estado; Reforma Agrária

Para o PSDB, a democracia deve ser concebida como o único regime que garante a dignidade da pessoa humana, sendo esta participativa e pluralista, o que implica a *"crescente participação do povo nas decisões políticas e na formação dos atos de governo"*, bem como *"a defesa do pluralismo de idéias, culturas e etnias"* (Programa do PSDB, 1989, p.19).

Partindo dessa concepção de democracia o PSDB propôs-se a descentralizar o poder político, respeitar a autonomia das organizações da sociedade civil, ampliar os canais de discussão à população nas decisões de interesse público e lutar pelas igualdades sociais e econômicas entre todos os cidadãos.

Segundo o partido a justiça social não deve ser confundida com paternalismo de Estado, mas se garantirá com a expansão do trabalho produtivo, sendo este um objetivo primordial da política econômica defendida pelo PSDB. O crescimento econômico é visto como condição necessária para a erradicação da miséria e para melhorar a distribuição das riquezas produzidas pela sociedade.

Isso implica, segundo o partido, *"em saber que o crescimento e a distribuição da renda exigem grandes esforços, elevados investimentos, tecnologia moderna e eficiência na utilização dos recursos"* (Programa do PSDB, 1989, p. 21).

No Brasil, conforme o PSDB, os gastos públicos não privilegiam os setores sociais e os poucos recursos a eles destinados não são bem utilizados, demonstrando a ineficiência do Estado. Para reverter essa situação, o partido explica que *"é fundamental dar prioridade ao social na distribuição do gasto público, mas é preciso também que os recursos aplicados cheguem de fato à população carente, convertendo-se com a máxima eficiência em melhores condições de alimentação, saúde, educação, habitação, transportes coletivos e meio ambiente"* (Programa do PSDB, 1989, p.23).

Na área da educação, o PSDB se dispôs a lutar pela *"expansão do ensino público e pelo cumprimento do princípio segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado"* (Programa do PSDB, 1989, p.20), tendo por meta a gratuidade do ensino em todos os níveis, a gestão democrática do ensino e a valorização do professor.

e Política Agrícola; Reforma do sistema financeiro; Preservação dos recursos naturais; e Intercâmbio Internacional (PROGRAMA DO PSDB, 1989).

Em relação ao funcionalismo público, o PSDB se propôs a combater o clientelismo, a ociosidade, a duplicação de funções e distorções salariais, através da *"valorização da eficiência, a observância estrita do princípio do concurso público e de critérios objetivos de promoção, a hierarquização racional de funções e salários"*, o que significaria *"o restabelecimento da dignidade do servidor público"* (Programa do PSDB, 1989, p.23). A descentralização de recursos, de funções e de encargos da União para os estados e municípios foi considerada como condição imprescindível para a democratização e a melhoria das condições básicas de atendimento a população.

Recusando a concepção de Estado mínimo dos liberais, bem como a de Estado máximo dos *"populistas e a dos autoritários"*, o PSDB apresenta a sua concepção de *"Estado necessário"*. *"Reconhecendo a herança democrática do liberalismo, não partilhando como os liberais conservadores a crença cega no automatismo da ação do mercado. Nem pretendemos, como eles, tolher a ação reguladora do Estado onde ela for necessária para o bem-estar, e desde que a ação estatal seja controlada pela sociedade e não guiada pelo interesse corporativo da burocracia ou pela vocação cartorial de grupos privados. Por isso, na concepção de democracia do PSDB, a racionalidade da relação entre fins desejados pela sociedade e os meios disponíveis requer transparência da informação e participação ampla dos cidadãos nas decisões sobre políticas públicas"* (Programa do PSDB, 1989, p.17).

Como podemos observar, o PSDB enfatiza a organização racional do Estado como forma ideal de construção de uma sociedade democrática, onde os fins propostos pelos cidadãos sejam alcançados pelos meios eficazes presentes no *"Estado necessário"*. Vejamos agora como estas idéias foram implementadas na cidade de Campinas, na gestão do PSDB de 1993 a 1995.

4.1 - Propostas de Governo

As propostas de governo do PSDB, para a cidade de Campinas, foram reunidas no documento "Proposta para o governo Magalhães Teixeira 1993 - 1996", que apresenta em suas 35 páginas, organizadas em 6 capítulos, as principais diretrizes e metas de governo nas diferentes áreas de atuação da administração municipal⁸⁷.

Nossa análise preocupou-se inicialmente em apreender a relação entre Estado e Sociedade presente na *Proposta* para, em seguida, analisar as metas e diretrizes na área da educação, utilizando-se também para este segundo momento, outro documento produzido no período eleitoral: "Programa de Governo Setorial Educação 1993-1996" que acrescenta algumas informações em relação a *Proposta*⁸⁸.

Apesar do texto da *Proposta* ser redigido na primeira pessoa, no qual o então candidato se responsabiliza pelas ações de governo, foi possível observar uma grande correspondência entre as concepções de Estado presente no documento e aquelas observadas no programa do PSDB.

Essa forma de apresentação das propostas, a nosso ver, pode se justificar pelo caráter personalista presente no desenvolvimento da história política brasileira e pela necessidade de redigir um texto que viabilizasse o maior número de coligações políticas, como veio a ocorrer, nessa eleição com a criação da Frente Campinas que agrupou o PSDB, PST, PPS, PSC, PDC e PL.

Para alcançar a diretriz central de governo, "*o bem-estar das pessoas e das famílias*", o então candidato assume o compromisso de enfrentar a crise, com perspectiva de "*justiça social; de melhorar a qualidade de vida, sintonizando a cidade com a modernidade e o futuro; e de*

⁸⁷ --- Os capítulos presentes neste documento são: 1. A palavra do candidato; 2. As diretrizes do Programa; 3. Crescimento e Desafios; 4. Principais Prioridades (Subdividido por áreas de atuação); 5. Os instrumentos e os Meios de Transformar o Programa em realidade; 6. Uma agenda para uma cidade que tem futuro.

⁸⁸ --- Estes documentos foram produzidos para a campanha eleitoral no ano de 1992. Trataremos o documento "Proposta para o governo Magalhães Teixeira 1993 - 1996" como "*Proposta*" e o documento "Programa de Governo – Setorial Educação 1993-1996" como "*Programa*".

governar com a população, estimulando o controle social sobre o poder público municipal" (Proposta, 1992, p.2).

Sobre a relação entre o Estado e a sociedade civil, o PSDB explica que a falência financeira do Estado, em todas as esferas de governo, exigiria a participação da sociedade na resolução dos problemas do município, sendo que à prefeitura caberia orientar e fiscalizar os serviços prestados na cidade. O candidato afirma que é *"certo que a Prefeitura não poderia resolver tudo sozinha, nem é correto que a sociedade aguarde de braços cruzados. Cada qual tem uma parte a cumprir. Minha administração vai mobilizar as energias da cidade: entidades filantrópicas, igrejas, sociedades de bairro, clubes de serviço, associações empresariais, profissionais e culturais, serão chamadas a cumprir seu papel no enfrentamento da crise"* (Proposta, 1992, p.2).

Podemos identificar nestas propostas uma concepção de Estado que possui um papel restrito no que se refere à oferta de serviços à sociedade, sendo este mais orientador e avaliador do que provedor, cabendo à sociedade civil, através de suas organizações, exercer as *"suas responsabilidades"* na resolução de seus próprios problemas.

Foi colocada como prioridade absoluta de governo *"o enfrentamento da crise social através de ações setoriais abrangentes; os programas integrados dirigidos aos grupos mais vulneráveis da população - idosos, crianças e adolescentes, deficientes; e as políticas voltadas para a recuperação do dinamismo econômico regional"* (Proposta, 1992, p.7). Nesta proposta, ficou clara a intenção do PSDB de buscar soluções que amenizassem os efeitos do capitalismo sobre determinados grupos, *"aqueles mais vulneráveis"* ao sistema de mercado, conforme discutido por Przeworski (1991).

Observamos uma grande preocupação do PSDB com o planejamento global da cidade e da região. Nesse sentido, foi proposta a criação do Instituto de Pesquisa e Estudos que teria a função de formular um projeto de desenvolvimento para a cidade, subsidiando os órgãos do Poder Executivo e o Conselho Municipal de Desenvolvimento Urbano – CMDU, que fortalecido garantiria o controle público sobre a atividade de planejamento da cidade. A revisão do Plano

Diretor do Município, segundo o partido, teria o objetivo configurá-lo como instrumento básico da política municipal de desenvolvimento urbano.

Foi proposta a “Descentralização e Gestão Integrada dos Programas: Conselhos Comunitários e Nova Estrutura Administrativa”, que através da institucionalização de conselhos comunitários em regiões homogêneas, ampliaria a fiscalização da população sobre as ações da prefeitura. Neste sentido, o documento explica que de nada adiantaria aumentar o número de conselhos, sem que as suas funções estivessem claras para todos, que, no caso, deveriam ser as de “*gerir os programas em conjunto com a Administração*”. Segundo a *Proposta*, a prefeitura deveria estar devidamente aparelhada para realizar intervenções integradas, afirmando que “*os problemas das crianças não podem ser divididos em problemas da Secretaria da Educação, da Secretaria da Saúde, da Promoção Social ou da área de Esportes e Cultura da Prefeitura. A Prefeitura precisa e deve caminhar para integrar todas as suas ações em programas integrados, com uma estrutura que esteja preparada para isto, passando por cima da divisão interna da máquina administrativa*”(Proposta, 1992, p. 30).

Apesar do documento apontar para a descentralização da estrutura organizacional, tendo os Conselhos Comunitários, como órgãos fiscalizadores da prefeitura, a *Proposta* não deixou claro quais os mecanismos administrativos e políticos para que ocorresse a integração necessária entre as áreas afins.

4.2 - Educação

Assegurar a todos a educação básica de boa qualidade, expandir o atendimento à criança de 0 a 6 anos e implementar o programa de complementação escolar, foram os objetivos básicos do PSDB para a educação municipal.

O partido apresentou de forma bastante sucinta vinte e duas metas para a rede municipal de ensino (Anexo nº6). Analisaremos aquelas que, a nosso ver, relacionam-se mais diretamente com o tema da gestão escolar, certos de que todos possuem fortes relações entre si. Apesar de estarem numeradas, estas metas não possuíam uma hierarquização, segundo nos informou a diretora de pesquisa e planejamento da SME, deste governo⁸⁹.

O PSDB definiu a educação como sendo *"um processo coletivo que vise a conquista da cidadania. Esta implica a consciência da realidade, dos direitos e deveres de cada cidadão. Requer, ainda, a universalização das oportunidades de acesso e permanência na escola, a valorização dos agentes da Educação, a participação da comunidade através dos seus segmentos organizados, a descentralização da Administração"* (Programa, 1992, p.1). Através dessa citação podemos observar que o PSDB coloca a cidadania como objetivo central do programa, sendo a participação da comunidade um aspecto fundamental para o alcance desse objetivo.

Apesar de valorizar, o PSDB não explicitou de forma clara o que estava entendendo por participação na área da educação.

Propondo como meta a regularização do Conselho Municipal de Educação e do Conselho das Escolas Municipais, o partido não explicitou o caráter que esses Conselhos deveriam possuir, se deliberativo ou consultivos, demonstrando a falta de posicionamento em relação a um tema tão importante para a democratização do sistema municipal de ensino.

Apontando como um problema "dramático" da cidade o sucateamento dos prédios escolares, o que exigiria a necessidade de reformas urgentes em 75% dos prédios da rede municipal, a *Proposta* defendeu a necessidade da *"mobilização da sociedade civil, para que,*

⁸⁹ --- Professora Maria Evelyn Pompeu do Nascimento é docente da Faculdade de Educação da Unicamp. Entrevista concedida em 14/08/97.

agindo em parceria com o poder público municipal, sejam encontradas alternativas viáveis e inovadoras, para suprir o atendimento da demanda, principalmente nos níveis de creche, supletivo, e ensino profissionalizante, bem como na manutenção dos prédios escolares” (Proposta, 1992, p.8). Chama a nossa atenção o destaque feito para a atuação da sociedade civil “principalmente” nos níveis de creche, supletivo e profissionalizante, proposta que muito se assemelha aquelas defendidas pelo Banco Mundial de desresponsabilização do Estado para com a educação, especialmente em relação aqueles níveis e modalidades de ensino que institucionalmente não são considerados de oferta obrigatória pelo Estado⁹⁰. Nesse sentido, a nosso ver, a participação foi vista como uma forma da população auxiliar a administração na ampliação do número de vagas através das “*alternativas viáveis e inovadoras*”.

Nem mesmo a manutenção dos prédios escolares foi entendida como uma obrigação exclusiva da administração pública. Aqui, não estamos negando a importância da população na conservação do bem público, entendendo que conservar não é manter, no sentido de garantir os recursos físicos, humanos e financeiros de forma a suprir a omissão de governantes em relação a qualidade das escolas públicas que administram. Essa prática acaba levando a população a utilizar-se de seus próprios e, na maioria das vezes, poucos recursos, em socorro da escola. Prática esta tão utilizada por nossos governantes que acabou incorporada por boa parte dos profissionais da educação, que passaram a ver como natural a ausência do Estado na manutenção das suas unidades educacionais, levando muitas vezes à cobrança de taxas ilegais, como forma de manter a escola.

Essa idéia torna-se mais explícita no *Programa*, ao tratar da política de Educação Infantil, nas duas diretrizes que seguem:

“4 – Expansão gradativa da oferta, lembrando que a universalização do atendimento é meta de longuíssimo prazo e que não deverá comprometer o cumprimento da obrigatoriedade do oferecimento do Ensino Fundamental a todos que deles necessitem;

⁹⁰ --- Tommasi, L. De, Warde M. J., Haddad, S. (Orgs). **O Bando Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez. PUC-SP. Ação Educativa, 1996.

5 – *Incentivar a captação de recursos não orçamentários principalmente no que diz respeito à expansão do atendimento a creche;*” (Programa, 1992, p.3).

Conforme podemos observar, foi dada prioridade para o Ensino Fundamental, único constitucionalmente obrigatório, em detrimento da Educação Infantil, em especial as creches, cuja meta de universalização seria de longuíssimo prazo.

Somente na última parte do *Programa*, que tratou da política de alimentação escolar, voltamos a encontrar o termo “participação”, inicialmente enfatizado pelo PSDB, mesmo assim, colocado de forma genérica como um dos objetivos: “promover a participação da comunidade”, sendo a “criação de conselhos setoriais de alimentação”, a forma proposta para sua efetivação⁹¹.

Podemos perceber no *Programa* uma grande preocupação com a dimensão organizacional da rede municipal de ensino.

Foi proposta como meta a definição de um Plano Pedagógico “adequado ao perfil da clientela da rede municipal de ensino”. O documento não apresentou os mecanismos para a elaboração do Plano, como também não informou como se chegaria a um “perfil adequado da clientela”. Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a utilização do termo “clientela”, terminologia freqüente entre os tecnocratas dos anos 70 e também nos modelos administrativos de gerência da qualidade total. A nosso ver, o aluno não pode ser igualado a um “cliente” ou “usuário” da escola, pois ele não “usa” os “serviços escolares” como usa os serviços de transporte. Ele não é “cliente” do “equipamento educacional” como o cliente de um supermercado. Ser aluno, comporta uma especificidade que o diferencia, ou seja, sua relação com a escola é diferente daquela que ele possui no ambiente de mercado, ou mesmo com outras instituições sociais. O aprendizado é um processo diverso daquele obtido em uma loja ou em um trem. A insistência em denominar o aluno como um “usuário” ou “cliente”, acaba negando o próprio significado da escola enquanto uma instituição social e pedagógica, que, ao mesmo tempo produz e reproduz conhecimento, que tem uma função primordial no processo de ampliação da cidadania, muito mais do que mera produtora de “clientes” ou “usuários” satisfeitos, ou seja deixa de ver a escola como uma unidade social (Cândido, 1987).

⁹¹ --- Na SME já existia um Conselho de Alimentação Escolar, funcionando de forma centralizada.

A SME deveria ser reorganizada, segundo o PSDB, de forma a favorecer a implementação do novo modelo administrativo.

A criação de um Banco de Dados foi considerada uma meta fundamental para a implementação da política do PSDB. A grande ênfase dada pelo partido aos processos de racionalização administrativa, tornava imprescindível a criação de um setor que produzisse dados estatísticos confiáveis para a produção, acompanhamento, e avaliação da política educacional, pois só com a posse destas informações, seria possível a "*otimização dos recursos humanos e materiais*" da SME.

No *Programa* ficou clara a intenção do PSDB de criar uma política de convênios entre a SME e demais instituições, públicas e privadas, que abrangeriam diferentes níveis de suporte à rede de ensino, como a atualização dos profissionais que trabalham na área da educação, na manutenção das escolas, e mesmo no assessoramento técnico administrativo da secretaria. A nosso ver, toda ajuda que terceiros prestem ao setor educacional é bem vinda e deve ser estimulada, mas com os devidos cuidados para que não ocorra um processo de terceirização, criando uma grande dependência das agências externas, no processo de implementação e manutenção das políticas educacionais.

Foram propostas duas metas que trataram da ampliação dos serviços prestados pela prefeitura aos alunos da rede municipal de ensino: "*Implantação de programas sistemáticos de complementação de estudos, fora do horário regular de aulas*" e "*complementação da atual jornada escolar, através de programas de esporte e lazer, nas praças de esportes e parques municipais*". Estas metas retomaram a discussão da necessidade de preencher o tempo livre da criança com atividades "produtivas", o que, de certa forma, assemelhava-se as propostas de educação em período integral.

No que se refere à Educação Infantil, o PSDB criticou a administração anterior, pois esta teria "acoplado" as creches às pré-escolas sem uma política específica para a sua integração. Outro problema apresentado foi a relação entre a capacidade de atendimento, o número de alunos matriculados e a frequência média de alunos, que demonstravam uma sub-utilização dos Centros Infantis, conforme os dados apresentados na Tabela 11, abaixo:

Tabela 11 – Atendimento da rede municipal de Educação Infantil (Creches) - 1992

CAPACIDADE	MATRÍCULA	FREQÜÊNCIA MÉDIA	LISTA DE ESPERA
5.595	5.811	3.923	2.948

Fonte: Programa de Governo: Setorial Educação 1993/1995- PSDB Campinas/SP -1992

Comparando-se a capacidade da rede com a freqüência média e a lista de espera, o PSDB apontou uma ociosidade de 1672 vagas nas unidades de Educação Infantil, o que representava, aproximadamente 30 % do número total de vagas. Desta forma, demonstrou-se a necessidade de corrigir essas distorções do sistema de Educação Infantil.

Foi proposto ainda, na parte sobre a política de alimentação escolar a necessidade de descentralização, o trabalho integrado entre as secretarias e o *“aperfeiçoamento do sistema de coleta de dados sobre a produção, consumo, processamento e custo”*, demonstrando, mais uma vez, a preocupação do PSDB no que se refere à racionalidade administrativa das políticas a serem implementadas.

Segundo Cunha (1995), ao analisar o programa do PSDB na campanha à Presidência da República de 1994, afirma que *“a educação enquanto exigência da cidadania vem mencionada em várias passagens, mas de um modo tal que parece constituir apenas um elemento adicional. O que importa, mesmo, é que a educação se torne uma base para o desenvolvimento econômico ao estilo dos tempos atuais, especialmente com o advento das novas tecnologias”*. (p.47). Segundo esse autor, a política proposta para a área da educação pelo PSDB, muito se assemelha àquela proposta pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Essa mesma afirmativa pode ser feita as propostas do PSDB para a rede municipal de ensino, cuja maior preocupação foi com questões ligadas à implantação de um novo modelo organizacional.

4.3 – Implementação das Propostas de Governo na Rede Municipal de Ensino

A pasta da educação municipal na gestão do PSDB (1993 a 1996) foi ocupada, inicialmente pela professora Maria Helena Guimarães e Castro (1993/1994) e posteriormente pelo professor Ezequiel Theodoro da Silva (1995/1996). Por se tratar de dois secretários do mesmo partido, apresentaremos inicialmente, como cada secretário implementou a política educacional na rede municipal de ensino para, em seguida, analisar a percepção dos diretores sobre as mesmas.

A professora Maria Helena, cientista política formada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFHC) da Unicamp, teve uma trajetória profissional ligada ao ensino superior. Em 1985 ingressou como docente no Departamento de Ciências Política do IFHC, realizando o seu curso de pós-graduação nessa mesma área. Em 1983 participou da criação do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da UNICAMP, trabalhando como diretora adjunta entre os anos de 1988 à 1992.

A professora Maria Helena explica que em 1983, quando ainda era aluna do curso de pós-graduação, foi convidada por sua orientadora, professora Maria Hermínia Tavares de Almeida, a integrar um grupo de estudos que tinha por objetivo analisar as políticas públicas no Brasil. Esse grupo estava claramente associado à Social Democracia, sendo que vários de seus integrantes chegaram a participar da formulação e implementação do programa de governo Montoro (1983/1986). Segundo a professora Maria Helena *“nossa idéia era discutir a questão do Estado das políticas públicas, o enfoque neo-marxista que se dava às políticas públicas sociais, numa perspectiva social democrata reformista”*⁹².

Envolvidos com a discussão da Constituinte de 1988, a professora organizou vários seminários, que contou com as principais lideranças intelectuais do país, o que lhe proporcionou, segundo explica, *“um grande mapa geral sobre as relações de poder na produção, formulação e implementação das políticas sociais brasileiras”*.

⁹² — Entrevista concedida ao pesquisador em 10 de maio de 1999.

Pesquisando sobre as políticas sociais de saúde, previdência e educação, a professora aponta a complexidade de trabalhar com as políticas ligadas à educação, pois, em comparação às outras duas, esta manteve seu desenho descentralizado, desde a década de 30 diferenciando-se em relação a cada estado brasileiro, restando ao governo central, ações compensatórias de cunho clientelista.

Trabalhou como consultora em vários órgãos de pesquisas ligados ao governo do Estado de São Paulo, como FUNDAP e CEPAM⁹³, com temáticas ligadas a Reforma do Estado.

Convidada pessoalmente pelo então candidato Magalhães Teixeira, integrou o equipe de coordenadores do programa de governo, formada por ela e mais dois professores do Instituto de Economia da Unicamp. A professora Maria Helena ficou responsável pela coordenação da área social, enquanto os outros professores responsabilizaram-se pela área econômica.

No decorrer do ano de 1992, foram sendo convidados outros participantes interessados em contribuir na elaboração da proposta. O grupo responsável pela elaboração do programa foi ganhando dimensões cada vez maiores, participando funcionários públicos, militantes partidários e simpatizantes do prefeito. Discussões foram feitas em diferentes reuniões no partido, nos bairros, nas escolas, nas universidades, entre outros. O trabalho de sistematização das idéias para o programa foi realizado pelo grupo de coordenadores.

Na área social 18 grupos temáticos se formaram, com a participação de professores universitários, funcionários de órgãos centrais da administração municipal, diretores de escola, professores, entre outros profissionais, que através de discussões traçaram as grandes linhas para a área.

No processo de elaboração da proposta de governo dois fatores chamaram a atenção da professora Maria Helena no que se refere ao tema educação no município. O primeiro seria a pouca participação de movimentos sociais, que no caso da saúde estavam muito mais organizados

⁹³ --- A Fundação do Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP - dedica-se aos seguintes campos de trabalho: consultoria organizacional, formação de recursos humanos, desenvolvimento de novas tecnologias de gestão administrativa, pesquisa aplicada à economia do setor público, assessoria técnica para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, notadamente na área social (<http://www.fundap.sp.gov.br/info/sobre.htm>). A Fundação Prefeito Faria Lima - CEPAM - Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal é um órgão vinculado à Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo, que tem como objetivo capacitar o Município: gerando e transferindo técnicas e práticas administrativas inovadoras; subsidiando a implementação das políticas públicas descentralizadas/municipalizadas; atuando como agente promotor da qualidade de vida das comunidades locais (<http://www.cepam.sp.gov.br/apresenta/index.htm>).

e presentes. O segundo relaciona-se à falta de perspectiva de mudança entre os funcionários que trabalhavam na rede municipal de ensino. Ela explica que *“não havia uma percepção que era importante pensar numa mudança estrutural do sistema, repensar a própria organização da secretaria e sua relação com as escolas. A percepção era a de que não havia a necessidade de repensar a política do ponto de vista pedagógico (...) que a rede era muito bem organizada e que as escolas eram muito melhores que as estaduais”*.

Para a professora Maria Helena essa avaliação mais positiva da rede era decorrente da satisfação dos professores e especialistas em ver como Secretária da Educação uma funcionária de carreira, como foi o caso da gestão anterior⁹⁴. Apesar dessa avaliação, existiam segundo a professora Maria Helena, algumas reclamações em relação a forma clientelista com que era conduzida a SME, quando algumas escolas, cujos diretores tinham maior afinidade com a secretária, recebiam atendimento diferenciado.

O que mais chamou a atenção da professora Maria Helena foi o fato de não haver demanda por *“políticas substantivas”* entre os profissionais da rede municipal de ensino.

Através de reuniões pelos bairros, com movimentos de mães, associações de bairros, associações comunitárias, igrejas, a professora Maria Helena buscou conhecer as demandas da população, que reivindicavam, entre outros pedidos, maior segurança nas escolas e ampliação do número de vagas para a Educação Infantil, em especial nas creches.

Para a professora Maria Helena, este foi um momento de entusiasmo importante, pois, apesar de ter realizado a análise de programas de governo de vários partidos, foi a primeira vez que trabalhava na formulação de um programa de governo, *“claramente identificada com uma proposta de governo em construir um projeto para a cidade. Um projeto que tivesse uma forte ênfase na área social, que promoveria a descentralização da administração, com ênfase na questão da participação”*.

A professora Maria Helena afirmou que estava convicta da importância da descentralização do poder local, integrando áreas afins. Segundo afirma a professora: *“fui trabalhar nesse projeto menos preocupada com a área da Educação e muito mais preocupada*

⁹⁴ -- Com a saída do PT do governo municipal em março de 1991, duas funcionárias de carreira assumiram a pasta da educação respectivamente: Iara Lúcia Dias da Silva (12/03/91 a 12/09/91) e Solange Villon Khon Pelicer (12/09/91 a 31/12/92).

em olhar a área Social como um todo e em pensar um novo modelo de gestão municipal voltado para a descentralização e participação”.

A professora Maria Helena explicou que tinha como um referencial importante, o modelo de gestão da cidade de Barcelona, Espanha. Nessa cidade foi implementado um plano estratégico que viabilizou um projeto de cidade que unificou as atuações públicas e privadas, na resolução das demandas sociais e econômicas, bem como viabilizou a construção de novas orientações para o futuro da cidade.

Segundo Borja⁹⁵ (1997), na implementação do plano estratégico, *“o processo participativo é prioritário no que diz respeito à definição de conteúdos, posto que desse processo dependerá a viabilidade dos objetivos e atuações que se proponham. O resultado do plano estratégico não é uma norma ou um programa de governo (mesmo que sua assunção pelo Estado e pelo governo local deva traduzir-se em normas, investimentos, medidas administrativas, iniciativas políticas etc.), mas um contrato político entre as instituições públicas e a sociedade civil. Por isso, o processo posterior à aprovação do plano, sua continuidade e a implantação das medidas ou atuações são tão ou mais importantes que o processo de elaboração e aprovação consensuais”* (p.98).

Para a professora Maria Helena a educação seria o eixo central do plano estratégico, pois esta garantiria as mudanças necessárias do presente para a construção de uma cidade futura.

Essa análise fica reforçada quando retomamos a idéia de Estado definida pela secretária: *“A idéia de Estado era de uma administração cada vez mais se ocupando, do ponto de vista do poder central, apenas da formulação e do acompanhamento das políticas, e os elos principais que estariam na base do sistema seriam, na verdade, os nossos parceiros permanentes na implementação e na forma como deveriam se dar as correções do processo na medida em que teria participação através do conselho”* (grifo nosso).

As afirmações da secretária evidenciam uma concepção de Estado que faz uma clara separação entre os órgãos centrais da administração municipal, responsáveis pela definição e avaliação das políticas públicas e os órgãos descentralizados responsáveis em executar a política

⁹⁵ --- Este autor teve participação ativa no processo de implementação do novo modelo de gestão na cidade de Barcelona.

a ser implementada, com a possibilidade de adaptarem a forma de execução, conforme as suas necessidades locais.

As idéias acima expostas, muito se assemelham ao pensamento reformista predominante dos anos 90, cuja a maior preocupação relaciona-se na adaptação do aparelho Estatal às novas necessidades do capitalismo globalizado, ou seja ao mercado internacionalizado.

O Estado é pensado como sendo separado da sociedade civil, mais precisamente “ao lado”, possuidor de uma racionalidade que transcende a própria sociedade.

Em termos gerais, os reformadores preocupam-se em “*organizar governos que funcionem e custem menos*” (Settl, 1999), para tanto lançam inúmeras propostas para alterar a organização da administração pública transformando-a de burocrática em gerencial. Segundo Pereira (1999a), “*enquanto a administração pública burocrática concentra-se no processo; em definir procedimentos para a contratação de pessoal para a compra de bens e serviços; e em satisfazer as demandas dos cidadãos, a administração pública gerencial orienta-se para os resultados*” (p.28).

Assim, o enfoque da reforma do Estado, recai sobre as mudanças institucionais que regem o funcionamento do aparelho estatal e as alterações organizacionais do próprio aparelho estatal.

Para Pereira (1999a) o Estado deve ser pensado como sendo constituído de quatro setores: a) o núcleo estratégico, “*centro no qual se definem as leis, as políticas e como em última instância, as faz cumprir*” (Legislativo, Judiciário, Presidência, cúpula dos ministérios, autoridades locais); b) as atividades exclusivas, “*são atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas*” (Forças Armadas, Polícia, agência arrecadadora de impostos, agências reguladoras, agências de financiamento, fomento e controle dos serviços sociais e da seguridade social); c) serviços não exclusivos, “*todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem poder controverso do Estado, podem ser também ofertados pelo setor privado e pelo setor público não estatal*” (Educação, Saúde, Cultura e pesquisa científica); d) setor de produção de bens e serviços formado pelas empresas estatais (p.33-34).

Para Pereira (1999a), uma *“estratégia essencial ao se reformar o aparelho do Estado é reforçar o núcleo estratégico e fazer com que seja ocupado por servidores públicos altamente competentes, bem treinados e bem pagos...”*(p.34).

A descentralização deve ser estabelecida através de compromissos assumidos entre os diferentes setores do Estado, que de forma autônoma buscam alcançar os objetivos previamente definidos nas políticas públicas. O controle ocorre através da verificação dos resultados esperados, estabelecidos através de contratos de gestão, para aquelas agências que gozam de maior autonomia dentro do aparelho do Estado.

A mudança de mentalidade é vista como um aspecto fundamental para o estabelecimento da administração pública gerencial. Segundo Cardoso (1999) a reforma do Estado envolve *“toda uma mudança de mentalidade; algo que é muito mais profundo do que se imagina, porque implica efetivamente a alteração de práticas que estão enraizadas nas nossas sociedades”*(p.16).

Para Pereira (1999b), a *“dimensão cultural da reforma significa, por um lado, sepultar de vez o patrimonialismo, e, por outro, transitar da cultura burocrática para gerencial”* (p. 265).

Segundo essa concepção, o aparelho do Estado deve ser entendido como à semelhança de uma empresa privada, produzindo “bens” e “serviços” como qualquer outra do mercado.

A participação é concebida como uma forma de controle dos “usuários” ou “consumidores” sobre os resultados alcançados pela “administração pública gerencial”. A participação caracteriza-se pela capacidade de fiscalização e de cobrança que a sociedade deve possuir em relação ao aparelho do Estado.

Em Campinas foi implantado na gestão do PSDB o “Novo Modelo de Gestão”, cuja idéia força era alterar a concepção de Estado no município.

O Estado, segundo o novo modelo, deveria ser *“guindado da condição restrita de provedor de serviços de infra-estrutura e serviços sociais para um papel de organização da vida social na cidade e de agente de potencialização de sua competitividade sistêmica, como um mobilizador de forças sociais da cidade”* (Construindo Novos Rumos para a Administração Pública, 1996, p.11).

Estava presente nessa forma de conceber a ação da administração municipal a preocupação de modificar o padrão das políticas sociais, que deveria perder o seu caráter

paternalista. Os novos administradores explicaram que, dada as condições de exclusão social da maioria da população, as políticas sociais poderiam ganhar um caráter assistencialista, ao tentarem minorar a pobreza, ou poderiam vir a ocupar uma papel estratégico num projeto político de erradicação da pobreza. *“A principal diferença entre a política de assistência e a prática do assistencialismo é que essa última implica uma postura paternalista e tutelar, distribuindo favores e não reconhecendo direitos”* (Construindo Novos Rumos para a Administração Pública, 1996, p.21).

A descentralização institucional da prefeitura foi o primeiro passo para a implementação do novo modelo de gestão.

No final do ano de 1992, com o prefeito já eleito, foi aprovada pela Câmara de Vereadores a Lei nº 7421 de 15/12/92, que viabilizou a institucionalização do novo modelo gerencial da cidade. Assim foram criadas novas estruturas administrativas no aparelho do Estado, como:

“1. O Conselho de Governo, para as políticas e diretrizes de âmbito municipal, com o Prefeito e todos os Secretários e Presidentes dos órgãos da Administração Indireta; 2. Quatro Secretarias de Ação Regional (SARs), para o gerenciamento, planejamento de operação e execução das atividades e serviços definidos como passíveis de descentralização, cada uma com três departamentos (Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Urbano e Meios Administrativos); 3. Três Conselhos Setoriais (Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Urbano e Meios Administrativos), cada um com o primeiro escalão da Administração Direta e Indireta respectiva, mais os quatro Secretários das SARs e o Secretário de Governo; 4. Secretaria de Recursos Humanos, para coordenação das políticas de Recursos Humanos e participar do processo de integração e descentralização administrativa, e 5. Secretaria de Governo, para articular as ações de Governo, acompanhar o processo de integração e descentralização e elaborar o orçamento do município” (Construindo Novos Rumos para a Administração Pública, 1996, 17-18).

O processo de descentralização ocorreu de forma gradual, inicialmente atingindo o primeiro nível hierárquico, para depois alcançar outros níveis da estrutura organizacional da prefeitura. No final do primeiro ano foi aprovada a lei nº 7721, sancionada em 15 de dezembro de 1993, que garantiu uma maior definição dos órgãos e cargos descentralizados, estabelecendo a missão dos Conselhos e das Secretarias, as competências das Secretarias e dos Departamentos, os cargos de livre nomeação, o uso das Funções Gratificadas, exclusivas do Quadro Permanente, e os critérios para a estrutura dos Departamentos, criando Assessorias de Apoio Técnico e Coordenadorias de Programas e Projetos, com Funções Gratificadas de mesmo nível das Coordenadorias e Supervisão dos órgãos⁹⁶.

Existia a preocupação de implementar um novo modelo com o cuidado de não retirar a capacidade de ação da administração municipal durante o processo, sendo esse um motivo para sua implementação gradual.

Essa forma de implementar o Novo Modelo Gerencial, a nosso ver, acabou por sobrepor uma estrutura nova sobre a estrutura já existente, gerando um aumento de recursos necessários para o funcionamento do aparelho do Estado, pois novos cargos foram criados sem extinguirem-se os antigos.

No segundo ano as SARs passaram a contar com dotação orçamentária, inexistentes no primeiro ano de governo.

O processo de descentralização não ocorreu de forma uniforme, como também houve grande variação entre as 4 SARs e entre as áreas de ação das mesmas.

A professora Maria Helena afirmou que a política de educação já se encontrava com um desenho descentralizado, existindo formas de atendimento regionalizados das escolas, como o caso da supervisão e orientação, possuindo as escolas um razoável grau de autonomia.

Segundo a professora Maria Helena, a educação foi uma das primeiras áreas a ser descentralizadas, gerando certos temores por parte dos funcionários que não tinham uma clareza sobre os procedimentos necessários. No segundo ano de gestão, a descentralização ganhou força, viabilizando ações mais integradas na área social, em especial nas creches, que passaram a contar com ações de profissionais da saúde e promoção social.

⁹⁶ --- PMC "Construindo Novos Rumos para a Administração Pública" Campinas, SP, 1996.

A secretária apontou a falta de dados sobre a rede como um dos maiores problemas ao iniciar o seu mandato. Perguntas básicas como o número de professores efetivos e substitutos, organização dos salários, taxa de evasão e repetência somente começaram a serem respondidas quando já se iniciava o ano letivo. Ela afirma que o Ensino Fundamental, apesar de certas dificuldades, era mais organizado do que a Educação Infantil.

A professora Maria Helena explicou que, durante a sua gestão, ocorreram várias crises entre ela e os profissionais da rede municipal de ensino, destacando três principais: a primeira quando reformulou os Projetos Pedagógicos e grupos de formação, a segunda ao propor a implementação da progressão continuada e a terceira, porém não menos importante, a discussão da reformulação do Estatuto do Magistério.

A Secretária afirmou que: *“nós reformulamos as estratégias dos grupos de projetos. Essa foi a primeira grande crise na rede na minha gestão, foi muito pior mexer nisso do que a descentralização(...) A rede ficou enlouquecida comigo quando eu mexi nisso, foi realmente complicado... elas achavam que essa era uma conquista delas, que não podia ser mexido”*.

A Secretária criticou essa forma de projetos explicando que esses acabaram ganhando uma grande autonomia, formando grupos fechados de participantes, que se identificavam entre si mas não se integravam com o resto do pessoal da escola e nem com o projeto pedagógico da escola. Afirmando que, apesar de existirem de 300 a 400 projetos, esses não eram generalizados para toda a rede. Segundo a secretaria existiam projetos que não ultrapassavam a realização de atividades de rotina da escola como, por exemplo, o projeto Almoço na Creche, que consistia no trabalho de observação da professora no momento de alimentação da criança na creche.

Foi criado o Conselho Curricular, composto pelos Coordenadores Pedagógicos encarregados pela formação permanente, os consultores responsáveis pelos Grupos de Estudos e representantes dos professores, presidido pela Diretora Pedagógica. Segundo a SME o Conselho Curricular possuía um *“caráter consultivo e propositivo, devendo sugerir as diretrizes gerais do trabalho e promover o debate sobre a reforma curricular(...) O Conselho Curricular, de acordo com as normas e instâncias da Secretaria estabelece os objetivos gerais, define uma conduta comum aos grupos e acompanha os trabalhos, tendo por horizonte o processo de reorientação curricular”* (Programa de Ação Pedagógica, 1993, p.1).

Segundo a professora Maria Helena, o Conselho Curricular “orientou a elaboração de um roteiro de projeto, onde quem se habilitasse a entrar num projeto de capacitação, claramente esse projeto tinha que estar articulado com um Projeto Pedagógico da escola”.

Foi limitado o número de projetos a serem complementados ficando o Conselho Curricular responsável pela seleção dos mesmos⁹⁷.

As Orientadora Pedagógicas (OPs) assumiram o papel de articuladoras do Projeto Pedagógico. A secretária explica que “nós tínhamos, por exemplo uma escola de 1º grau, uma de Educação Infantil e, às vezes, uma creche, então essa Orientadora Pedagógica pegava as três num sentido de iniciar um processo interativo de discussão do projeto pedagógico de tal maneira que este pudesse ser mais articulado, mais integrado numa concepção mais orgânica”.

A capacitação dos diretores foi realizada de forma centralizada, através de cursos com especialistas convidados pela SME, sendo a discussão sobre Projeto Pedagógico um tema freqüente nesses cursos.

A professora Maria Helena afirma que, no final do primeiro ano de governo, “nós já tínhamos lá, uma reformulação da organização desses grupos de capacitação, do programa de formação continuada, organizamos por linhas, fizemos um documento, fizemos um grande seminário no final de 93, para fechar todas as linhas, prá definir o que a gente precisava chamar, qual era o perfil de professor, ou de especialista externo, para dar uma determinada área...”.

A nosso ver, essas duas mudanças foram de fundamental importância no processo de implementação do novo modelo de gestão na área da educação. Através da ação das Orientadoras Pedagógicas a presença da filosofia dos órgãos centrais foi ampliada, garantindo a elaboração de um projeto pedagógico que não destoasse das linhas gerais definida pelo Conselho Curricular e com as mudanças dos grupos de estudo, viabilizou a discussão de conteúdos ligados à nova cultura organizacional pretendida pela SME.

⁹⁷ --- Os principais programas e projetos especiais desenvolvidos nessa gestão foram: Biblioteca Escolar; Orientação Sexual; Saúde do Escolar; Educação Ambiental; Educação para o Trânsito; Olimpíada de Matemática; Correio Escola (convênio SME e Jornal Correio Popular); Programa Francês nas unidades escolares; Educação Especial; Programa Eureka (informática); Arte Educação; e Projeto Leia Brasil (PMC **Construindo Novos Rumos para a Administração Pública** Campinas, SP. 1996, p. 70).

Houve uma recentralização no processo de formulação e avaliação do projeto pedagógico da escola, através do Conselho Curricular que, segundo o modelo de administração pública gerencial, seria o “núcleo estratégico do Estado”.

Às escolas caberia, como já dissemos, formular um projeto pedagógico, dentro dos padrões previamente definidos pela SME, adaptando a forma de execução, conforme as suas características locais. Nesse sentido, a escola era concebida como “parceira” na implantação da política governamental definida pelas instâncias de governo centralizadas, ocorrendo um esvaziamento no poder e, conseqüentemente, da autonomia da escola, impedidas de formularem projetos que destoassem do padrão gerencial definido pela SME.

Através dessa estratégia buscou-se difundir no sistema municipal de ensino, uma determinada visão de organização das unidades escolares, baseado no Novo Modelo Gerencial.

Para a professora Maria Helena a segunda grande crise foi a “*história da repetência*” pois era grande a resistência por parte de alguns “*diretores mais antigos*”, que “*tinham horror em ouvir falar em qualquer coisa contra a repetência*”. Afirmando ter acompanhado a implementação dos ciclos em outras cidades, posicionou-se como uma defensora da progressão continuada.

Segundo a secretária, ao se dirigir a 3 mil professores e especialistas reunidos no início do governo, falando da necessidade de discutir a progressão continuada, afirmou que: “*só não me jogaram ovo podre porque não tinham nenhum à mão*”. Para ela essa reação demonstrou a dificuldade de se lidar com a cultura da repetência ainda muito presente entre os professores da educação municipal. A progressão continuada acabou não sendo implantada na rede municipal de ensino.

A nosso ver, mais do que a “cultura da repetência”, a resistência se deu a um modelo de escola que não havia sido debatido suficientemente entre os professores e especialistas.

A terceira crise, também ocorrida no início do governo, foi a discussão sobre as mudanças no Estatuto do Magistério Público. A secretária afirma que: “*fui cada vez mais me convencendo que o grande problema estrutural, para pensar uma política de qualidade mais participativa, que mudasse a cara da escola, claramente passava pela mudança do Estatuto do Magistério*”. Para a professora Maria Helena a mudança do Estatuto “*não é uma coisa fácil, você sabe que você tem que envolver as pessoas e é uma coisa demorada, e que era uma coisa difícil*”.

you mess with the improvement, because the Statute of the Magistério permitted things like... to change the director 3, 4, 5 times a year, from the same school. What I mean is, the school becomes headless, it becomes without direction”.

Em relação a mudanças de diretores de escola o Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei nº 6894 de 24 de dezembro de 1991, apresenta duas possibilidades: substituição e remoção.

A substituição pode ser realizada em, segundo o Estatuto do Magistério, em qualquer época do ano, “*durante o impedimento ou afastamento legal e temporário*” (Art. 22). Já a remoção “*processar-se-á anualmente no mês de dezembro por concurso de títulos, instruídos através de Portaria da Secretaria Municipal de Educação*” (Art. 27). Pudemos verificar, junto aos dirigentes da SME, que existe uma grande frequência de substituições e remoções nas unidades escolares, em especial, nas de Educação Infantil.

Através da alteração do Estatuto do Magistério buscava-se garantir as mudanças institucionais necessárias para a implantação do “Novo Modelo de Gestão, propostas que envolvem um complexo de relações políticas que ultrapassam o corpo de funcionários, envolvendo também a Câmara de Municipal.

Segundo a professora Maria Helena, existia a necessidade de “*rever o plano de cargos e salários, porque eu achava inadmissível a distância que havia entre um salário de um professor de início de carreira e os especialistas em final de carreira. Eu achava que esta distância tinha que ser diminuída e que era muito importante aumentar os salários dos professores que estavam começando, para que se estimulassem a se dedicar a carreira e não a sair ou ter um subemprego para complementar o salário*”. Para a secretária essas discussões estiveram presente, com maior ou menor intensidade, durante toda a gestão, sendo ambas as propostas refutadas pelo conjunto dos funcionários da rede municipal de ensino, em especial, os especialistas.

A relação entre o maior e o menor salário, feita pela professora Maria Helena, pode ser observada na Tabela 12 a seguir:

TABELA 12 - PISOS SALARIAIS DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO EM INÍCIO DE CAREIRA
Campinas SME 1993/1995

	Maio/93		Maio/94		Taxa de Crescimento 93/94 %	Maio/95		Taxa de Crescimento 94/95 %
	Normal Em Cr\$	Atualizado R\$ (ago/95)	Normal Em URV	Atualizado R\$ (ago/95)		Normal Em R\$	Atualizado R\$ (ago/95)	
Professor I	9.138.660	359.68	238.74	551.51	53.3	480.00	510.10	-7.5
Professor II	10.353.678	407.50	272.10	628.57	54.3	539.93	573.78	-8.7
Professor III	11.261.724	443.24	297.04	686.18	54.8	583.99	620.61	-9.6
Professor IV	12.256.959	482.41	324.36	749.29	55.3	631.65	671.25	-10.4
Professor V	13.347.895	525.34	354.33	818.53	55.8	683.19	726.03	-11.3
Coord. Ped. I	35.048.092	1379.42	949.84	2194.19	59.1	1576.46	1672.12	-23.8
Vice-Diretor I	29.323.167	1154.10	792.74	1831.28	58.7	1345.00	1429.33	-21.9
Diretor I	35.048.092	1379.42	949.84	2194.19	59.1	1573.46	1672.12	-23.8
Orient. Ped. I	29.323.167	1154.10	792.74	1831.28		1345.00	1429.33	-21.9
Supervisor I	41.926.502	1650.14	1138.59	2630.22	59.4	1840.73	1956.14	-25.6
Monitor I	6.877.096	270.67	176.59	407.93	50.7	335.29	356.31	-12.7
Monitor II	6.877.096	270.67	176.59	407.93	50.7	373.90	397.34	-2.6
Adm. Unida.	8.416.887	331.27	228.60	528.08	59.4	500.02	531.37	0.6
Inspetor	5.236.848	206.11	131.45	303.66	47.3	260.00	276.30	-9.0

Fonte: PMC/SRH; SME/DIPPLA, 1995

Obs: Fatores de atualização para agosto de 1995 pelo IGP/DI/FGV: maio/93 = 0,00003936; maio/94 = 2,31007 e maio/95 = 1,0627

Comparando o salário do professor I de maio de 1993, com o salário do Supervisor I, deste mesmo ano, verificamos uma diferença de aproximadamente 358% entre eles. No ano de 1994 essa diferença aumentou para 378%. Em 1995, houve uma redução significativa, passando para 283%. A distância alcançada entre o menor e o maior salário ficou dentro do limite proposto por Pereira (1999b) para a carreira do serviço público, ou seja, entre 200% a 300%.

A Tabela 12 mostra ainda que, apesar de menor na categoria dos professores, ocorreu um achatamento geral do salário, com todas as categorias com taxa de crescimento negativa, destacadamente na categoria dos especialistas.

A nosso ver, as mudanças realizadas afetaram o conjunto de professores e especialistas com a mesma intensidade, pois com a redução dos salários, e a conseqüente diminuição do bem estar relacionadas a ele, favoreceu uma desmotivação geral em relação às reformas propostas. Soma-se o fato de que a redução maior no salário dos especialistas, criou uma expectativa negativa da carreira do magistério municipal, pois os professores viram ser reduzidas as suas possíveis vantagens futuras.

A professora Maria Helena explicou que realizou um grande esforço no sentido de tornar a escola uma unidade executora, viabilizando o envio de recursos financeiros direto para a escola, mas problemas de ordem burocrática inviabilizaram a concretização dessa proposta.

Para a secretária um dos principais fatores favoráveis à sua gestão foi o respaldo político integral do prefeito às ações propostas pela SME.

Como fator impeditivo a professora Maria Helena aponta a difícil relação entre a SME e a Secretaria de Finanças, dada a “*visão burocrática perversa*” existente na área de finanças e compras, que “*do ponto de vista administrativo, tudo não podia...*”.

Segundo a secretária era grande a dificuldade para a realização de gastos emergências, como foi o caso da merenda. Mesmo seguindo os trâmites burocráticos normais, a ocorrência de qualquer problema no processo de compra, gerava atrasos extremamente prejudiciais ao bom andamento do dia a dia da escola.

A professora Maria Helena afirmou que suas brigas com a Secretaria das Finanças eram cotidianas, posicionando-se como uma defensora da vinculação dos 25% efetivamente em educação, designou uma assessora para acompanhar o orçamento da prefeitura, de forma a garantir a real aplicação das verbas da educação, sem “*maquiagens*” orçamentárias. Ela afirma que existia um elevado grau de autonomia da baixa burocracia, que dificultava os procedimentos de compras e transferências de valores, explicando que “*embora o secretário (de finanças) concordasse com tudo que eu dissesse, os de baixo faziam o que bem entendiam, por que tomavam conta da máquina*”.

A professora Maria Helena considerou como uma conquista de sua gestão a ampliação e dinamização do programa de informatização das escolas municipais, que previa a criação de laboratórios de informática nas 36 escolas de Ensino Fundamental viabilizados através de convênio SME e FINEP⁹⁸.

Segundo a secretária existia a idéia de informatizar toda a rede municipal, viabilizando-se dessa forma a criação em cada escola um setor de planejamento, responsável pela coleta e sistematização de dados, que alimentariam o setor centralizado de planejamento da rede. Havia a

⁹⁸ --- A Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP –, empresa pública vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, criada em 24 de julho de 1967 pelo Decreto nº 61.056, tem como objetivo promover o desenvolvimento tecnológico e a inovação no País, em consonância com as metas e prioridades estabelecidas pelo Governo Federal. (<http://www.finep.gov.br>).

possibilidade da criação de uma rede interna de informação. Dessa forma seria possível produzir informações seguindo a mesma metodologia, coletando e sistematizando dados através de critérios de consistência idênticos, garantindo a fidedignidade dos mesmos. O uso da informática foi visto pela secretária como uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade das escolas como também um instrumento de aprimoramento permanente do corpo docente. Na opinião da secretária, *“um projeto pedagógico também tem que partir de indicadores concretos, não se constrói um projeto sem saber quantos alunos foram reprovados nos anos anteriores e porque foram reprovados”*.

Segundo a secretária, no momento de sua saída do governo municipal em dezembro de 1994, a SME tinha informações de escola por escola, sendo a matrícula dos alunos, efetuada de forma integrada com a rede estadual de ensino, contando a SME com um razoável grau de coleta e tratamento de dados sobre a rede municipal de ensino⁹⁹.

A mudança de secretário, foi um processo complicado, pois o professor Ezequiel Theodoro da Silva, que era titular da pasta da Secretaria da Cultura, Esporte e Turismo, assumiu de forma interina a Secretaria Municipal da Educação, exercendo as duas secretarias durante 7 meses.

Segundo o professor Ezequiel, havia a intenção do prefeito em fundir as duas pastas Educação e Cultura, mas ele fez ver ao prefeito a inviabilidade dessa proposta, visto que um secretário não daria conta das demandas específicas de cada secretaria.

A trajetória profissional do professor Ezequiel iniciou-se no interior de São Paulo, na década de 60, quando, ao terminar o Curso Normal, passou a lecionar em escolas da região de Santa Cruz do Rio Pardo, inclusive em escolas rurais multiseriadas. Seguiu para a capital onde cursou a Faculdade de Letras da PUC/SP. No início dos anos 70 ingressou na pós-graduação em educação com especialização em leitura na Universidade de Miami – USA, voltando para o Brasil, fez seu doutoramento na PUC/SP. Nos anos 90 realizou sua Livre Docência na área de identidade do professor de 1º grau. O professor Ezequiel fala com orgulho que nunca deixou de lecionar em nenhum momento de sua vida, mesmo quando assumiu cargos na prefeitura. Trabalhou como professor na PUC/ SP no início dos anos 70 e em 1975 ingressou como docente

⁹⁹ --- Com a vitória do candidato do PSDB Fernando Henrique Cardoso, para a Presidência da República, a professora Maria Helena foi convidada a integrar a equipe do MEC, como presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

no Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi um dos principais responsáveis pela criação da Associação de Leitura do Brasil, nos anos 80. Participou do governo Magalhães Teixeira na gestão anterior (1983 – 1988) como diretor de Cultura.

Ao resumir sua trajetória profissional o professor Ezequiel explica que *“não há escola brasileira que eu não conheça e que eu não tivesse conhecido até aquele momento. Através de diferentes tipos de trabalho e segundo toda uma experiência de graduação e pós-graduação, doutoramento e pós-doutoramento em docência, foram levadas na verdade para essa região do meu trabalho como Secretário da Educação”*¹⁰⁰.

Em relação a sua militância política o professor possui uma visão controvertida pois, apesar de ter participado da fundação do PSDB em São Paulo, afirma que sua militância nunca foi *“exagerada”*, considerando-se mais *“técnico”* do que uma pessoa de *“alta colaboração de partido”*.

Segundo o professor Ezequiel, a doutrina partidária social-democrática em que se baseia o PSDB, interferiu muito pouco em suas ações como secretário da educação, afirmando que *“embora tendo conhecimento desta ideologia maior, ideologia pegando como positivo, do discurso partidário, para a ação partidária ou para ação educacional administrativa, essa relação se pulveriza muito, ela se perde. Então, eu diria a você que minhas crenças, os meus princípios, oriundos da minha experiência profissional, da minha história de educador, foram muito mais contundentes do que... (a proposta) partidária”*.

Segundo o secretário, apesar de ter sido convidado, desde o início da gestão a ocupar um cargo na Secretaria de Cultura, ele hesitou durante 6 meses, indo trabalhar como diretor de Cultura, para depois de um ano, assumir o cargo de Secretário de Cultura, Esporte e Turismo de Campinas.

O professor Ezequiel afirma ter participado mais ativamente das propostas de governo na área da Cultura, sendo o relator da proposta para a área. Em relação à área da Educação o secretário afirma não ter participado de nenhuma discussão no momento de elaboração da proposta de governo.

Sua passagem para a Secretaria de Educação se deu, conforme afirma, por fatores circunstanciais, com a saída da secretária.

¹⁰⁰ --- Entrevista concedida ao pesquisador em 13 de setembro de 1999.

Seu primeiro contato com a ex-secretária ocorreu somente 3 meses após ter assumido a secretaria, o que mostra uma falta de sintonia no processo de transição do cargo.

Segundo o professor Ezequiel, as primeiras informações sobre a situação em que se encontrava a rede municipal de ensino, foram obtidas através de conversas com dirigentes da SME, bem como através de estudos de documentos produzidos pela gestão anterior, segundo afirma o secretário, *“na verdade o processo foi o seguinte: ouvindo as ansiedades, os sonhos dos diretores, supervisores, esse pessoal mais de cúpula, lendo aqueles documentos, fazendo visitas às escolas, conversando com os professores, com diretores, etc., nós elaboramos um documento (...) nesse documento nós tínhamos algumas diretrizes fundamentais (...)”*. Segundo o documento “Educação e Construção da Cidadania”, que reproduz a conferência de abertura da Semana da Educação, em maio de 1995, proferida pelo secretário da educação, foram estabelecidos 5 eixos centrais para a rede municipal de ensino, a saber:

“1º Eixo – Equipamentos da SEED – Envolvendo reforma, conservação, ampliação e modernização dos equipamentos mediante esforço concentrado e urgente dos meios disponíveis. Deste eixo ainda fazem parte a elaboração de um sistema preventivo de manutenção dos prédios escolares, de um projeto paisagístico e de embelezamento dos equipamentos bem como a implementação de um sistema padronizado para a identificação das escolas em termos das categorias existentes (EMEI, CEMEI, EMPG, SUPLETIVO- FUMEC) ; 2º Eixo - Corpo Docente técnico-administrativo – Sistematização dos atuais programas de capacitação dos professores e especialistas. Desburocratização das rotinas ao lado da informatização crescente. Combate frontal aos problemas de evasão e repetência em todos os níveis de ensino. Criação e implementação de sistemas para a circulação de informações e experiências inter-escolares; 3º Eixo – Projeto Pedagógico da Rede – Discussão profunda sobre a seriação escolar à luz dos tempo de formação da criança e dos jovens. Revisão do currículo escolar levando em conta outras formas de organização do tempo docente e discente. Desenvolvimento de compêndios e outros materiais pedagógicos, ao lado da instalação de bibliotecas e sistemas informatizados, sempre levando em conta os aspectos municipais e /ou regionais dos conteúdos de ensino; 4º

Eixo – Corpo Discente – Universalização do acesso à educação escolarizada. Ampliação de horas de escolaridade diária, transformando as escolas em espaços culturais dinâmicos. Familiaridade com a informatização e desenvolvimento das atitudes voltadas ao pleno exercício da cidadania. Valorização da iniciativa, espírito empreendedor, imaginação, raciocínio lógico e criatividade como formas de viver a infância e a adolescência. Vivência de processos de trabalho no horizonte de um processo de pré-profissionalização; 5º Eixo – Institucionalização da Participação – Apoio e reconhecimento às entidades representativas dos profissionais da educação. Instalação do Conselho das Escolas e do Conselho Municipal de Educação” (Educação e Construção da Cidadania, 1995, p.6-7, grifo do autor).

O professor Ezequiel afirma que procurou recuperar o que houve de mais positivo nas gestões passadas, destacando a gestão do professor Enildo Pessoa.

Ao chegar na SME o secretário sentiu um clima de insatisfação entre os agentes educacionais, afirmando que *“encontrei uma rede um tanto conturbada, um tanto insatisfeita. Até disseram que eu iria pacificar a rede quando eu entrasse à medida que a professora Maria Helena tinha tido alguns problemas de integração principalmente com diretores, supervisores, e nós tivemos de certa forma, que vencer esses problemas”*.

Segundo o secretário a existência de 92 liminares movidas por diferentes agentes educacionais contra a SME, poderia ser considerada como um reflexo desse clima de insatisfação presente na rede municipal de ensino. Essas liminares limitavam a ação da SME, em especial na abertura de concurso para professores. O professor Ezequiel afirmou que só no último ano da gestão, com a mudança de prefeito, conseguiu resolver os problemas com as liminares.

Para o professor Ezequiel houve uma assimilação parcial das diretrizes por parte dos diretores, apontando como um dos motivos a forma como foi pensado o processo, afirmando que *“a passagem da diretriz, como na verdade ela não partiu dos diretores e nem das escolas, para você montar um programa como me pareceu, isso vai de uma tradição muito verticalizadora, das diretrizes de Governo, você não coteja, você não tece na verdade ansiedade, anseios, sonhos, mas você na verdade faz alguma coisa que parece ser(...) ter pé na realidade”*. Para o secretário alguns diretores entenderam e implementaram as diretrizes de governo, enquanto a maioria dos diretores *“não entenderam absolutamente nada e continuaram fazendo aquilo que já vinham*

fazendo há muito tempo: tocar a escola". Explica que esse comportamento advém de uma mentalidade burocrática impregnada em muitos administradores de escola.

Nessa mesma linha de raciocínio o professor Ezequiel analisou o Estatuto do Magistério, argumentando que este possuía pontos positivos, ao incorporar reivindicações democráticas, justas do magistério campineiro, ao mesmo tempo que existe elementos altamente obsoletos, que atendiam somente aos interesses corporativistas. Segundo o secretário o espírito público não reinou nas discussões sobre reforma do Estatuto, *"porque em cada segmento no Estatuto, o professor, o coordenador, o diretor, o especialista, o supervisor tinha uma maneira ou interesse pessoal para ver esse negócio remendado. Mantivemos o que estava lá (...)"*. A própria existência de liminares sobre o assunto, segundo nos informou o secretário, impedia qualquer alteração do Estatuto, enquanto não fossem resolvidas pela justiça.

O secretário ressaltou a prática de visitas às escolas, como sendo necessária para *"sentir o cheiro da própria escola"*, ou seja, conhecer o que estava ocorrendo de fato nas unidades de ensino. O professor Ezequiel explicou que não existia nenhum ritual de preparo para a visita do secretário, que chegava sem aviso, *"tal qual os antigos inspetores chegavam para ver um pouco as escolas e também para chamar atenção a determinadas coisas"*. Para o professor Ezequiel essas visitas foram importantes no processo de elaboração e implementação de alguns programas de governo como, por exemplo, o Projeto Impacto, que visou a reforma do espaço físico das unidades escolares.

Segundo o professor Ezequiel a participação dos diretores no processo de implementação da política educacional se deu através do Conselho de Diretores, entidade formada no âmbito da SME, com reuniões periódicas entre o secretário e os representantes dos diretores.

Em relação à participação dos professores, foi privilegiado o Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas que, segundo o professor Ezequiel, teve uma postura muito agressiva a sua pessoa, gerando dificuldades na resolução de problemas ligados à área da educação.

Para o professor Ezequiel houve por parte dos professores, uma grande aceitação dos programas de aperfeiçoamento em serviço. Entre as modalidades de aperfeiçoamento em serviço a que mais *"encantou"* o secretário, foram as oficinas pedagógicas, *"na medida em que as*

oficinas não pegava gente de fora. Pegavam o bom professor da rede para multiplicar a experiência da própria escola (...) experiências significativas da própria rede, que retornavam para a rede, de uma maneira um pouco mais autônoma e não dependente de Centros de Produção de Conhecimento”.

O professor Ezequiel apontou como um dos maiores problemas para os programas de aperfeiçoamento em serviço, o fato do professor ter parado de estudar, pois gera um conjunto de situações pessoais e profissionais que dificultam o seu reingresso aos cursos de capacitação. Segundo o secretário, *“as condições têm que ser as mais favoráveis possíveis para que ele entre na roda e comece a estudar de novo”*. Segundo o secretário, mesmo sendo esses cursos remunerados, com acréscimo na pontuação funcional, existe ainda uma boa parte dos professores que não se interessa em frequentá-los.

O aperfeiçoamento dos diretores de escola foi realizado através de um curso de 60 horas/ aulas, sobre Filosofia da Educação, Métodos de Organização e Relações Humanas, ministradas pelo próprio Secretário da Educação, que afirmou ser esta uma forma de aproximar os diretores de escola do secretário, reivindicação presente entre os especialistas.

Em relação a estrutura organizacional da SME manteve-se basicamente a mesma, dentro da concepção do Novo Modelo de Gestão que já havia sido implantado, sendo apenas acrescido a esta, alguns órgãos criados ou transferidos para a SME, durante este período.

Foi criado o Centro de Formação Continuada – CEFORMA que tinha como objetivo *“criar as condições adequadas, no âmbito da educação municipal, para a institucionalização e o gerenciamento das práticas de capacitação e formação continuada dos profissionais da área”*¹⁰¹.

O professor Ezequiel aponta como sendo forças favoráveis em sua gestão o seu estilo administrativo, considerando-se uma pessoa aberta ao diálogo, metódica e organizada, fatores considerados por ele como favoráveis para uma boa condução da secretaria. A experiência das diretoras de departamento e da diretora da FUMEC, também foram apontados como outro fatores favoráveis pois alicerçaram as decisões tomadas na SME.

Para o professor Ezequiel a burocracia da Prefeitura e a centralização das aquisições e contratações nas Secretarias de Finanças e Administração, foram as principais forças obstaculizadoras no desenvolvimento dos trabalhos na SME.

¹⁰¹ --- PMC – Construindo novos rumos para a Administração Pública – Versão resumida, 1996, p. 17.

Segundo o secretário, as interfaces entre secretarias prejudicam o desenvolvimento de programas na SME, levando a um ritmo lento nos processos de aquisição e contratação. Essas interfaces obrigam a SME, segundo o secretário, a ficar atrás dos despachantes de protocolo. *“Tem que seguir com mensageiro para que eles não parem na própria burocracia. Por outro lado, a grande preocupação que a gente tinha de fazer o investimento de 25% das verbas da educação na educação. Essas verbas eram altamente cobiçadas”*.

Sobre o processo de descentralização o professor Ezequiel afirma que houve atropelos *“porque, na verdade se pensava em descentralizar as estruturas cada vez mais e esse ritmo de movimento não foi aquele que se esperava ter (...) precisaria descentralizar as finanças também (...) e precisaria descentralizar a compra de uma série de coisas (...) na minha experiência houve dupla função e até sobreposição de funções(...) Quer dizer que muitas vezes as reformas das escolas tinham que passar na Secretaria (de Ação Regional), mas como a verba não estava descentralizada caía novamente na questão da centralização”*.

Segundo o professor Ezequiel, apesar dos esforços na implementação da descentralização, essa se deparou com o que ele chamou de vícios institucionais, enraizados nas estruturas e que dependem de tempo, *“o tempo na verdade que vai permitir ou não uma transformação nessa situação”*.

Como fator positivo da descentralização o professor Ezequiel afirmou que foi possível uma *“certa integração”* entre programas de diferentes áreas, nas SARs.

Sua avaliação foi a de que o processo de descentralização foi lento e às vezes conturbado, merecendo um tempo maior para se assentar como o modelo conforme proposto inicialmente.

Os diretores entrevistados, fizeram uma clara distinção entre a gestão dos dois secretários do PSDB.

Um aspecto que nos chamou atenção foi a dificuldade encontrada pelos entrevistados no relato da gestão da professora Maria Helena, chegando, em alguns casos (Diretor 1, Diretor 4 e Diretor 7) a diminuir em um ano o período em que a professora ficou a frente da SME.

Essa dificuldade pode ser explicada pelas diferentes crises vividas nessa gestão entre a secretária e os especialistas. Já a gestão do professor Ezequiel foi vista como um momento de retomada nas relações entre o secretário e os profissionais da rede municipal de ensino.

O Diretor 3 explicou que a *“Maria Helena já comprou muita briga com todo mundo, logo que ela entrou, porque acho que ela não pensou muito bem o que ela falou. Ela disse que os especialistas ganhavam muito, muito bem. Então, já comprou uma..., um distanciamento dos especialistas, logo que ela entrou... isso logo no começo do governo(...) Ela era uma pessoa muito competente(...)*. Em relação a gestão do professor Ezequiel esse diretor afirmou que o *“material pedagógico foi muito bom nessa época. Não só em termos de livros, como material mesmo, do dia-a-dia. Sulfite, papel...máquina de escrever. Uma infra-estrutura maravilhosa, geladeira. Em termos de parte física foi também muito...significativo mesmo! Muito, muito”*.

Para o diretor 6 a professora Maria Helena deu uma grande força para a descentralização afirmando que a secretária *“acreditava muito na descentralização”*, enquanto que o Ezequiel *“tinha muito essa coisa de espaço físico, de qualidade para a criança, a coisa do incentivo da leitura, as bibliotecas, que hoje nós temos em quase todas unidades e também a gestão participativa, do diálogo que o Ezequiel, principalmente, proporcionou a rede”*.

O Diretor 5 compara o professor Ezequiel ao professor Enildo e ao professor Bryan afirmando que ele defendeu a auto gestão da escola, já em relação a gestão da professora Maria Helena teceu fortes críticas explicando: *“No Ezequiel é o mesmo fator (participação), agora da Maria Helena muito totalitarismo(...) muito despotismo, sob ameaças, você não tinha a liberdade prá nada. O mínimo erro vinha aquela ameaça de punição. Você não podia fazer tentativas que desagradassem o poder e outras coisas mais. Enfim o que não tivesse dentro do ponto de vista dela não podia ser feito, porque se fosse feito era punido”*.

Para o diretor 7 a diferença entre a professora Maria Helena e o professor Ezequiel foi a ênfase que cada um deu a sua gestão, o primeiro em cima das questões técnicas administrativas e o segundo com as questões mais propriamente pedagógicas. Segundo esse diretor *“a Maria Helena provocou uma revolução dentro da educação. Não uma revolução bem vista. Então nós estávamos numa linha trabalhando muito mais o pedagógico. Quando chegou a Maria Helena tecnicamente, como técnica, mostrando novos caminhos para a rede, tentando revolucionar muito a rede (...) colocando muito os gastos da rede (...) em termos administrativos mesmos. Então querendo reduzir os gastos da educação, daí ela provocou um mal estar muito grande. Foi um período turbulento com a rede.(...) A Maria Helena, ela queria..., ela estava visando mesmo estar reduzindo os gastos, estava fazendo muita comparação entre a educação e a saúde, então*

na primeira reunião que a Maria Helena fez com a rede, ela já... e a rede entrou em turbulência total, trabalhar foi complicado.(...) O professor Ezequiel retoma novamente o pedagógico e coloca como carro chefe da administração dele a questão das bibliotecas(...) Então volta o professor Ezequiel a influenciar a rede, esta abraçou a proposta do professor Ezequiel, e nos influenciou também a gente achando que esse seria um dos caminhos. Até que então foi montada biblioteca em todas as unidades de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Então houve uma influencia muito forte. Você sabe de uma coisa interessante eu tenho um pouco de dificuldade de lembrar as coisas da Maria Helena. Mas sou fã número um dela e ela sabe disso”.

O Diretor 8 avaliou que sendo a professora formada em Ciências Políticas, acabou por implementar um novo “tecnicismo” dissociado da “educação de ponta”, no caso aquela que ocorre na ponta do sistema educacional, nas escolas. Em relação ao professor Ezequiel, ele destacou as assessorias realizadas, afirmando que o secretário tinha o “valor da educação como um referencial”. Apesar dessa avaliação positiva o Diretor 8 afirmou que o professor Ezequiel manteve uma “administração de gabinete”, centralizando as decisões sobre a rede municipal de ensino.

Em relação a Proposta Pedagógica foi comum a avaliação que esta foi uma continuidade das gestão anteriores, as críticas feitas por alguns diretores se voltaram para a forma de implementação da mesma.

Para o Diretor 5 “pouca ou quase nenhuma modificação teve na Proposta Pedagógica. Continua sendo os mesmos objetivos e apenas houve alguma mudança nos meios e nas formas de atingi-la”.

Segundo o Diretor 8 a “Proposta Pedagógica da Secretaria era teoricamente boa, democrática, tendo o aluno como um elemento crítico, mas não foi implementada na prática pela falta de uma pessoa lá em cima que se sensibilizasse com o educador, ficando na teoria. Uma coisa bonita mas já tentada antes, ficando nos aspectos técnicos, sem força para ser implementada”.

O Diretor 7 faz uma análise mais abrangente afirmando que “na verdade houve uma coisa muito interessante na rede no período do professor Enildo até o professor Ezequiel. Foi uma continuidade de trabalho, um respeito muito grande por aquilo que vinha dando resultado. Acho que não se perdeu, mas eu acho que ficou um pouquinho abandonado, não sei se seria o termo

também, vamos usar o termo abandonado. Esquecido, ou talvez já houvesse tanta segurança no que estava acontecendo que os outros assuntos acabaram tendo mais importância, isso no período da Maria Helena. E depois retoma com o professor Ezequiel a questão da participação dele mesmo. A Maria Helena chegou mais como técnica mesmo”.

Os Grupos de Estudo foram avaliados como sendo muito importante para a rede, porém, segundo alguns entrevistados, foi possível notar um certo esgotamento dos mesmos.

Para o Diretor 5 *“na administração dos dois (professora Maria Helena e professor Ezequiel) os Grupos de Estudo trouxeram benefícios pedagógicos bastante marcantes e...desenvolver professores e... desenvolver principalmente processos didáticos, uniformização de formações escolares. Uma série de coisas que chegaram ao aluno com mais clareza e com mais uniformidade entre as escolas, de maneira que o aluno que saísse da escola ... do (bairro) Aeroporto pudesse entrar lá no Flamboyant e ele conseguiria acompanhar aqueles alunos da mesma forma que ele tinha tido o mesmo padrão de informação”.*

O Diretor 1 destacou a importância dos Grupos de Estudo para a implementação do programa de Bibliotecas nas escolas, explicando que *“eles (Equipe da SME) começaram a chamar os professores para grupo de formação para biblioteca. Então os professores se reuniram e começaram a trabalhar, cada um na sua escola, com armário de livros, com doações de livros, pedindo, emprestando, para fazer a biblioteca funcionar”.*

Já o Diretor 8 afirma que os Grupos de Estudos *“foram morrendo”*, avaliação semelhante a do Diretor 7 que explica: *“Acho que aí começou também um momento difícil para a Secretaria, e acho que aí começou uma saturação, acho que hoje a gente começou a perceber que a coisa estava saturando. Já tinha se esgotado tudo, ou eu não sei se o grupo de estudo ou o interesse pelo grupo de estudo poderia promover, porque a gente veio de uma fase assim... para o desinteresse. Era uma coisa assim... parece que os profissionais iam muito mais visando a questão econômica do que a participação. Eu acho que no final da administração passada, vinha vindo um patamar interessante de participação de progresso nesse trabalho em relação, você estava vendo resultado dentro da escola. De repente começou... Seriam os profissionais que estavam no comando disso daí, talvez. -Ah! Porque fulano não está interessante, beltrano não é interessante. Ficou muito comum essa fala”.*

Os principais programas destacados pelos diretores entrevistados foram a construção dos laboratórios de informática nas escolas de Ensino Fundamental e o programa de biblioteca na escola, sendo que este segundo muito enfatizado nos depoimentos.

Segundo o Diretor 1 *“o professor Ezequiel foi muito, muito, muito importante na parte das bibliotecas escolares(...) foi facilitando tudo para que se tivesse biblioteca nas escolas. Ele incentivava, ele fazia arrumar uma sala, ele ajudava a construir, ele ajudava de tudo quanto é jeito para que as escolas tivessem biblioteca. Que é uma coisa assim importantíssima. A escola sem biblioteca não funciona. Não tem como funcionar”*.

Sobre o programa de biblioteca o Diretor 3 fala com entusiasmo que *“chegaram assim... muitos livros. O Ezequiel é muito ligado nessa parte de leitura né? Então... isso... e bate meio com a nossa cabeça, acho que a educação(...) Chegaram livros que nós nunca pensamos que a nossa biblioteca fosse ter, pelas condições financeiras que nós vivemos aqui..., a gente não poderia adquirir nunca...Então, isso marcou muito”*

O diretor 7 explicou que *“com a Maria Helena houve uma grande conquista que foi a questão da verba para a construção do laboratório de informática. Isso foi uma luta, uma proposta dela que foi uma grande conquista(...)foi uma coisa bem clara para Maria Helena e que ela conquistou um benefício para a gente. Acho que começou com a Maria Helena e terminou com Ezequiel. E a grande conquista do período do Ezequiel foi a implantação das bibliotecas em todas as unidades escolares. Que é uma coisa (que a rede) não vai esquecer tão já”*.

A descentralização foi avaliada, de maneira geral, como uma mudança positiva na rede municipal de ensino. As críticas se voltaram mais às dificuldades nos processos administrativos, em especial, com a duplicidade de comando no primeiro e último ano.

Para o Diretor 1 *“essa descentralização aí, no começo não funcionava de jeito nenhum. Simplesmente, no começo, nós não sabíamos o que era para mandar prá SAR, o que era para mandar para a Secretaria da Educação. Quem é que mandava em tal coisa, quem é que mandava na outra tal. Não havia uma informação correta dizendo – Não, parte de obra é tal, parte de concertos, parte de... pedagógica, parte de não sei o que... Ninguém sabia, exatamente. Depois que funcionou uns dois anos(...) Depois que nós estávamos mais ou menos acostumados, o que nós sentíamos era o seguinte, que nós tínhamos uma coordenadora de educação na SAR. Então*

(a coordenadora de educação da SAR) *falava uma coisa e lá no 9º andar, quando a gente tinha uma reunião lá era diferente. Era outra coisa que falava. Ou a gente pedia alguma coisa prá cá, prá SAR, ela não tinha nem idéia do que fosse. Quer dizer, ela não recebia comunicação direito, prá saber o que ela tinha que responder prá nós. Então tá meio complicado... mas mesmo assim, tava funcionando. Mas sempre houve esse problema de saber exatamente para quem deve se fazer ... pedir as coisas”.*

Para o Diretor 2 *“ficou mais fácil de conseguir as coisas para a escola”*. Opinião compartilhada pelo Diretor 3 que explica: *“se nós tínhamos problemas, não precisava ir direto para a Secretaria de Educação Central, ali no 9º andar. A gente tinha uma chefia nessas SARs. Então, o que marcou muito foi isso, essa descentralização. Cada região tinha sua SARs, todos os problemas eram resolvidos ali. Nós tínhamos uma coordenadora (...) e cada SAR tinha seu setor de Educação, foi isso! Uma coisa muito boa!”*

O Diretor 5 afirma que a descentralização foi *“um negócio muito bom, o que aliás lamentei (...) o encerramento disso, porque na administração regional, ela fazia com que a direção da escola, os elementos da escola permanecessem mais na escola. Hoje, com a centralização, porque uma coisa é você ter a sala lá no bairro que ela era a poucos quilômetros da escola, sem problema de..., de estacionamento, sem problema nenhum, você chega vai, faz o que você tem que fazer, vai pra sua escola, certo? E você tem que vir no prédio central pra tratar dos assuntos escolares. Eu já acho que, é... prejudicou muito principalmente no que diz respeito a presença do diretor na escola e dos elementos, de outros elementos que, tem coisa que ele não precisa vir mas ele manda o secretário, ele vai ficar sem o secretário naquele período, então prejudicou demais o número de corpo diretivo administrativo da escola, o pedagógico também, né? Porque às vezes até o pedagógico sai.”*

O Diretor 6 afirmou que havia grande diferença entre as SARs, sendo que a de sua abrangência era dirigida por uma pessoa muito ligada ao prefeito e a política local, o que facilitou o seu funcionamento. O Diretor 6 explica que a duplicidade de informações e até mesmo de comando entre as SARs e os órgãos centrais da SME tiveram características diferentes no primeiro e último ano dessa gestão, quando foram mais frequentes. Segundo ele *“o que aconteceu no primeiro ano de duplicidade era uma coisa que estava acontecendo que ninguém sabia como ia deslanchar, na verdade... o diretor pensar assim - Eu respondo lá no 9º andar que a minha*

coordenadora está lá, agora tem uma outra aqui? E mesmo a que estava lá, ela também não estava entendendo bem o que estava acontecendo e se chegava diretor lá, ela dava informação. Ai já ficava aquela coisa, um já me falou lá, e o outro me falou aqui. Essa duplicidade houve sim no início. A partir do segundo ano a coisa começou a ficar assim bem caracterizada que as chefias de diretores eram as coordenadoras da SARs, e caminhou bem dois anos. No último ano a gente começou a perceber uma reversão. Tipo assim, a chefia de lá, que já não era a chefia dos diretores, começou a entrar no meio, começou a ter novamente duplicidade(...) Eu acho que houve mais um envolvimento político, no sentido de que - Se ganhar determinado não vai ter mais isso. Entendeu?(...) Então começou ter esse tipo de interferência sim, mas não era mais em questão ao diretor. A dúvida do diretor, de ele estar tendo um duplo comando entendeu, mas essa duplicidade já era entre as duas Coordenadoras de SARs e a chefia por exemplo do Supervisores, eles (diretores) respondiam para (SARs), mas eles tinham uma chefia no 9º andar. Então ficava aquela coisa dubia”.

Para o Diretor 7 “a descentralização começou desde ... 1.993 com muitas dificuldades, mas eu acho que foi uma grande visão de cidade grande, cidade a beira de 1 milhão de habitantes. Eu acho que facilitou demais o trabalho, contato, convívio das unidades escolares com a coordenação da educação.(...)Porque, da população..., a participação ela foi muito grande, porque era tudo resolvido na SARs, em vez de você resolver na Central, você resolvia na Secretaria de Ação Regional, o que facilitava em termos de distância e da Secretaria da Educação das escolas. Da mesma forma porque tudo se resolvia na Secretaria de Ação Regional. Nada dependia do 9º andar. No 9 andar só dependia a questão da supervisão, as definições de legislação de que tudo que ficou no 9 andar”.

O Diretor 8 afirmou que “antes de se falar em descentralização era preciso democratizar as relações na rede”. Para esse diretor uma característica do “projeto de SARs eram as reuniões de políticas regionais na escola”, avaliando que a criação das SARs favoreceu mais os aspectos administrativos.

Os depoimentos revelam que a descentralização favoreceu os procedimentos administrativos, melhorando os aspectos ligados à manutenção das escolas. Já as políticas gerais para toda a rede municipal de ensino foram geradas nos centros de poder da administração pública, sendo restrita a participação dos professores, especialistas, pais e alunos. Implementou-

se uma determinada visão de Estado, Escola e Sociedade como se fosse natural e democrático a ausência dos sujeitos implicados nessa discussão.

Os próprios administradores reconheceram que, em relação à participação houve poucos avanços e que mesmo os Conselhos, canais para fiscalização e participação popular, não funcionaram a contento. A informalidade foi apontada pelos administradores como a característica marcante da relação entre o Estado e a população, afirmando que mesmo as formas utilizadas em governos anteriores foram descartadas, afirmando que *“o papel anterior das SABs passou a ser desempenhado basicamente por grupos informais junto as SARs”* (Construindo Novos Rumos para a Administração Pública, 1996, p.15).

Nas SARs, onde a participação da população deveria estar mais presente, *“não foram criados os Conselhos representativos da comunidade, privilegiando-se a participação informal e específica para cada situação ou demanda”* (Construindo Novos Rumos para a Administração Pública, 1996, p.16).

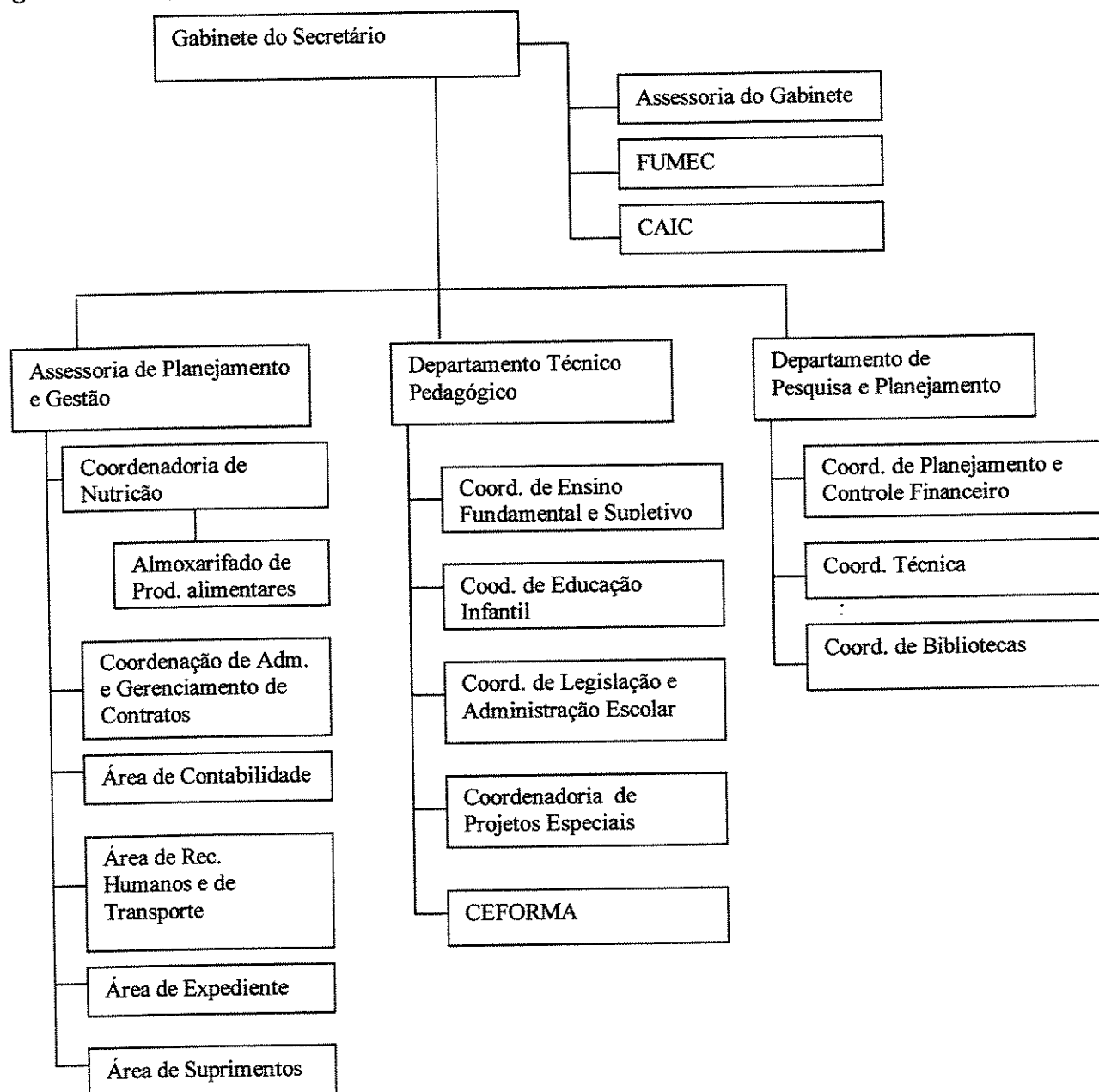
Segundo os administradores municipais, *“o modelo de gestão trouxe não uma metodologia de deliberação popular sobre algumas ações da prefeitura, mas sim condições ambientais diferenciadas, em que o contato dos dirigentes e técnicos municipais com os cidadãos era estimulado e permitia uma ausculta das necessidades e preferências da população, em muitos casos, gerando processos participativos informais de decisão”*. (Construindo Novos Rumos para a Administração Pública, 1996, p.16, grifo nosso).

A nosso ver, a falta de estruturas participativas constituídas impediu a discussão pública sobre os projetos implementados pela administração, bem como a própria fiscalização dos mesmos. A informalidade da participação nas ações da administração pública pode gerar vícios que levam ao tão conhecido e combatido clientelismo.

A análise da estrutura organizacional da SME nos revela o enfoque dado pelo Novo Modelo de Gestão para a área da educação.

A estrutura organizacional da SME foi alterada no final do primeiro ano de gestão do PSDB, através da Lei 7.721 de 15 de dezembro de 1993, mantendo-se a sua estrutura organizacional praticamente inalterada no decorrer de toda a gestão do PSDB, sendo somente acrescido a esta órgãos criados, como CEFORMA ou transferidos de outras secretarias como o caso das Bibliotecas Municipais, conforme poderemos ver a seguir:

Figura nº 3 Organograma da SME - 1993



Fonte: SME "A educação de Campinas: equidade com qualidade" jan.1993/jun.1994. Decretos Nº 12.156 de 23/12/96 e Nº 12.204 de 14/05/96

Chama a nossa atenção no organograma da SME a ausência de qualquer órgão participativo, enquanto que, por outro lado, percebemos uma grande preocupação com organismos de planejamento e controle implementados por essa gestão.

Ao analisarmos as competências da Assessoria de Planejamento e Gestão e do Departamento de Pesquisa e Planejamento, verificamos a grande ênfase dada aos processos de coleta e análise de dados, senão vejamos suas finalidades respectivamente: “*desenvolver estudos, pesquisas e/ou ações complementares em áreas de conhecimento fora do domínio das equipes permanentes; dar suporte a atividades comuns*” e “*efetuar pesquisa e estudos estatísticos da situação do ensino no município*” (Lei 7.721 de 15/12/93).

Outro aspecto que nos chamou atenção foi a competência do Departamento Técnico-Pedagógico de “*elaborar e coordenar o Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação*” (Lei 7.721 de 15/12/93). Ao definir essa competência a um órgão técnico da secretaria, o PSDB restringiu a participação dos agentes envolvidos na elaboração do Projeto Pedagógico da SME, na medida em que garantiu o poder desse órgão e seus dirigentes, na definição das políticas pedagógicas para a rede municipal de ensino.

Outros órgãos participativos como o Conselho das Escolas Municipais e Conselho Municipal de Educação, apesar de regulamentados por leis, foram alvo de liminares que impediram o seu funcionamento, no período compreendido por essa gestão.

A nosso ver a gestão do PSDB, promoveu uma descentralização parcial dos processos administrativos, visto que, segundo a própria afirmação dos secretários, não foi possível descentralizar o orçamento. Por outro lado, os órgãos centrais passaram a possuir maior importância no processo de elaboração e avaliação, aumentando a distância entre as instâncias de elaboração e de execução da política educacional na rede municipal de ensino.

A participação não chegou a ser efetivada, pois não foram criados os Conselhos, conforme proposto no programa de governo, em especial nas instâncias descentralizadas.

Podemos dizer que, em termos de participação, houve um esvaziamento no processo que vinha se desenvolvendo desde a primeira gestão analisada, sendo reforçadas as estruturas centrais de poder, ampliando a influência da tecnocracia nos procedimentos de elaboração e implementação da política educacional na rede municipal de ensino.

Reflexões Finais

Nosso trabalho evidenciou que o processo de construção da gestão municipal de ensino em Campinas, no período compreendido entre 1983 à 1996, foi constituído por um “jogo de forças” (Bourdieu, 1996), no qual propostas partidárias bem como as ações dos secretários responsáveis em sua implementação, foram aceitas, negadas ou mesmo parcialmente assimiladas pelos diretores 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. A nosso ver, essa correspondência mostra um avanço no desenvolvimento político partidário brasileiro que, conforme vimos nesse estudo, ainda possui muitas limitações.

No Programa do PMDB foi proposta a criação de um Estado forte, capaz de orientar os investimentos econômicos. Na Proposta de Governo para a cidade de Campinas (1983/1988) 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 a redução dos gastos públicos. A reforma educacional implementada nesta 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 para a cidade de Campinas (1989/1992), 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 na participação dos “*trabalhadores da educação*” na orientação dos rumos da política educacional da rede municipal de ensino, através 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 para a cidade de Campinas (1993/1996) 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, descentralizando o processo de execução.

Como podemos ver, a proposta de descentralização esteve presente em todas as reformas analisadas, porém houve diferentes formas de compreender o seu significado em cada política implementada.

Rivas (1991) ao estudar o “estado da arte” da descentralização nos sistemas educacionais na América Latina, apresenta o conceito de centralização, desconcentração e descentralização nos quais apoiaremos nosso trabalho.

Por centralização estamos entendendo um tipo de organização em que as decisões políticas e administrativas são adotadas por um “centro”, com jurisdição sobre todo o sistema. Por desconcentração entendemos a administração do sistema em que o poder central delega determinadas funções a entidades regionais ou locais, estas continuam a depender das instâncias administrativas centralizadas, que mantêm seu poder na tomada de decisões sobre todos os aspectos e a faculdade de outorgar, modificar ou retirar atribuições dos funcionários dessas repartições ou simplesmente remove-los. Por descentralização se entende aquela situação em que diversas entidades regionais ou locais possuem um grau significativo de autonomia, definem formas próprias de organização e de administração. Segundo Rivas (1991) *“na descentralização já não há só uma delegação de faculdades operativas, senão também o exercício de um poder de decisão real sobre aspectos importantes do manejo do financiamento, na elaboração do currículo local e na administração e gestão educacionais em zonas geográficas determinadas”* (p. 20).

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 direcionada do “centro” para as “bases”. Formulada as diretrizes gerais (Princípios Filosóficos), formou-se um grupo (Assistentes Pedagógicas) responsável para a disseminação dessa “nova

mensagem” pela rede municipal de ensino. Às escolas, e especialmente seus respectivos diretores de escola, coube a implementação dos Princípios Filosóficos.

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

A discussão do caráter político da escola pública e suas relações com as “classes dominadas” foi garantida através 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 na unidade educacional.

“Encontrar”, “abrir”, “conquistar” espaços pelos agentes educacionais foi a tônica do discurso do Secretário Municipal de Educação, porém nossa análise mostrou que todos os espaços encontrados, abertos ou conquistados pelos agentes educacionais foram delimitados pelos poderes centrais da SME.

Esta gestão, apesar de proporcionar maior liberdade para a existência de inovações pedagógicas nas unidades escolares, não garantiu a infra estrutura necessária para a efetiva implementação dessas inovações, ocorrendo estas de forma fragmentada por toda a rede municipal de ensino. A implementação de projetos nas unidades escolares ocorreu mais pela ação voluntária de diretores, professores, funcionários, pais e alunos, pois não havia clareza sobre as responsabilidades da SME nesse processo, o que gerou descontinuidades da ação pedagógica. A interrupção de projetos reclamada no I Fórum de Debates sobre a Educação (1988) pode ser considerada como um exemplo do processo pedagógico vivenciado pelos agentes educacionais nessa gestão.

Pudemos notar uma clara relação entre a forma de conceber a educação do secretário e as carências presentes na rede municipal de ensino, pois ele colocou os aspectos de infra-estrutura em segundo plano destacando a ação pedagógica como possuidora de uma certa independência das condições de trabalho. A concepção do secretário, nesse aspecto, pode ser resumida em um pensamento seu, reproduzido nos depoimentos dos diretores, de que bastava uma árvore e um professor para se criar uma classe.

Nesse sentido, o professor Enildo, apesar de salientar as dificuldades financeiras do início de sua gestão, foi o único secretário que não fez referência à liberação dos 25% de verbas destinadas para a educação, prática comum reclamada por todos os outros secretários entrevistados.

Nessa gestão o processo de aperfeiçoamento em serviço ocorreu através de palestras, cursos e seminários. Os grupos de estudo, foi uma modalidade de aperfeiçoamento em serviço, que surgiu a partir das necessidades específicas dos professores, sendo os mesmos incorporados a rotina da rede municipal de ensino.

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

Nesse sentido, a presença dos pais na escola teve uma finalidade explícita, “*melhorar a integração entre a família e a escola*”, bem como, finalidades implícitas de: a) “*quebrar*” a resistência dos diretores em relação a nova política educacional; b) ampliar a fiscalização sobre o trabalho realizado na escola; c) garantir através do serviço voluntário dos pais (limpeza, auxiliar de classe, entre outros) a melhoria do funcionamento da unidade escolar sem maiores dispêndios para a SME com a contratação de novos funcionários. A “participação” foi uma forma barata de aumentar a produtividade e a responsabilização da escola.

À medida em que os diretores foram tendo clareza dos limites da participação dos pais na escola, bem como dos Princípios Filosóficos, eles passaram a aceitar e incorporar a política educacional da SME, ampliando o seu grau de liberdade em relação aos órgãos centrais da SME.

A forma de condução da política educacional não deixou clara a responsabilidade da SME na implementação de projetos pedagógicos, verificou-se que a participação limitou-se ao processo pedagógico e a “autonomia” da escola ficou restrita às interpretações oficiais dos Princípios Filosóficos

Situação esta refletida no I Fórum, quando a comissão organizadora, encarregada da elaboração do documento final, relatou que: *“Após o término do Fórum, esse grupo deparou-se com grandes dificuldades para a realização do trabalho que lhe coube, tais como: a impossibilidade de dispensa dos elementos de suas respectivas funções, por falta de substitutas; a não existência de verbas para o pagamento de reuniões fora de horário de trabalho; a falta de dias no calendário que possibilitassem momentos de discussão na unidade escolar do trabalho que estava sendo realizado”* (I Fórum de Debates sobre Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 1988, p. 3). Ou seja, apesar de promotora do evento, a SME não garantiu as condições necessárias para a sua completa realização, ausentando-se no momento de sistematização dos debates ocorridos no evento.

A nosso ver 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.

Através de um discurso que enfatizou “os interesses das classes dominadas”, o professor Enildo legitimou a **sua** política educacional. Nesse sentido, foi significativo o processo de “casamento” entre o secretário e os diretores de escola quando, após 3 anos de resistência, esses passaram a identificarem-se com as propostas do professor Enildo, considerando-o como a própria linha da SME.

A nosso ver a política educacional do PMDB, apesar de seu apelo popular, caracterizou-se mais como uma política populista, assumindo o secretário a imagem de líder carismático entre os agentes educacionais. Segundo Chauí (1994), *“o governante populista encarna e incorpora o poder, que não mais se separa nem se distingue de sua pessoa, uma vez que não se funda em instituição pública nem se realiza através de mediações sócio-políticas”* (p.20).

Não houve nesta gestão uma descentralização mas sim uma desconcentração, pois o secretário delegou funções e atribuições sem, no entanto, abdicar de 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 pautou-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 na 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 agentes educacionais da rede municipal de educação, sendo sistematizada as sugestões feitas pelas unidades educacionais através de 14 Comissões Temáticas 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. Nesse foram tirados os princípios norteadores para a elaboração do Projeto Pedagógico da SME do ano que se iniciava.

Essa forma de construção coletiva do Projeto Pedagógico da SME, possibilitou que, através de momentos públicos de discussão (plenárias, assembléias), 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.

Segundo Sander (1995) a administração relevante é construída a partir da experiência real, na qual a participação dos agentes educacionais torna-se indispensável. Para este autor “*quanto mais participativo e democrático o processo administrativo, maiores as oportunidades de ser relevante para os indivíduos e grupos, e maiores suas possibilidades de explicar e fomentar a qualidade de vida humana coletiva na escola e na sociedade*” (Sander, 1995, p.50).

Concebendo a unidade educacional como um espaço de produção do conhecimento, foi proposta 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, obrigando assim, cada escola a qualificar, cada vez mais, os seus pedidos, transformando a produção do Projeto Pedagógico, de um momento formal da rotina escolar, em uma preocupação constante do cotidiano escolar, como um verdadeiro processo de planejamento, composto pela elaboração, acompanhamento e avaliação das ações vivenciadas na escola.

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

O processo de construção do Projeto Pedagógico das unidades educacionais ocorreu, ao nosso ver, ao longo da gestão do PT. Inicialmente houve a desconfiança da veracidade desta proposta por parte dos diretores, que só passaram a “*acreditar*” nela após “*verem*” concretizadas ações da SME e em algumas escolas.

O trabalho coletivo tornou-se uma exigência do processo de construção do Projeto Pedagógico da unidade educacional, garantindo assim a autonomia, bem como a qualidade dos projetos desenvolvidos na unidade educacional. Para tanto foi fundamental o respaldo que as unidades educacionais receberam dos órgãos centrais da SME, em especial do trabalho desenvolvido pelas Orientadoras Pedagógicas e dos programas de Aperfeiçoamento em Serviço.

As Orientadoras 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 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.

Entre as modalidades de Aperfeiçoamento em Serviço destacamos os Grupos de Estudo, dada a relação direta que pudemos verificar, por intermédio de depoimentos, entre esses e a produção do Projeto Pedagógico.

Nesta gestão os Grupos de Estudo foram reestruturados. Formados a partir dos interesses dos professores foram organizados em módulos de 30 h/a e os professores passaram a receber

pontuação funcional e remuneração por sua presença. Essas mudanças visaram garantir a participação de um maior número de professores nos cursos de aperfeiçoamento.

Um problema enfrentado pela gestão do PT, no primeiro ano de governo, foi a dificuldade da realização de Grupos de Estudos para os professores de 5ª a 8ª séries, dada a indisponibilidade de horários vagos comuns entre os professores dessas séries. A solução veio através da elaboração conjunta dos horários de todas as escolas de 5ª a 8ª séries da rede municipal de ensino, formando-se módulos de disciplinas, garantindo dessa forma, um dia livre na semana para a realização de Grupos de Estudo, ou seja, a partir dessa organização, às segundas-feiras viabilizaram-se os Grupos de Estudos da disciplina de Matemática, às terças-feiras, da disciplina de Português, e assim por diante.

Outro problema enfrentado pela gestão do PT foi o concurso para os professores de 5ª a 8ª série, pois estes eram contratados pela CLT, em regime temporário, o que dificultava um investimento mais produtivo nos programas de formação continuada. Foi um processo difícil de ser enfrentado por essa gestão, pois foi grande a resistência por boa parte desses professores que viram seus empregos ameaçados, caso não passassem no concurso. O concurso acabou sendo realizado e considerado uma grande vitória dessa gestão pelos diretores entrevistados, pois, segundo estes, garantiu-se desta forma um vínculo maior entre os professores, agora concursados, e a escola, tornando o seu trabalho mais produtivo.

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. Esta relação pode ser verificada através do depoimento de diretores que afirmaram que determinados projetos implementados na escola, surgiram a partir dos Grupos de Estudo.

A nosso ver, 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. Identidades que foram sendo construídas através da elaboração dos projetos e da sua execução, pelos agentes educacionais, com o apoio dos órgãos centrais.

Podemos dizer que, apesar das novas exigências trazidas por essa reforma educacional, os “trabalhadores da Educação” se entusiasmaram, passando a implementar projetos inovadores em suas unidades educacionais.

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, viabilizou-se a elaboração de regras construídas por todos, construindo assim uma cultura participativa, onde os conflitos foram discutidos e resolvidos através da participação efetiva de todos os envolvidos.

As soluções surgiram através do debate e da negociação entre os dirigentes da SME, diretores, professores, funcionários, pais e alunos, sobre a finalidade da escola pública municipal. Nesse sentido Barroso (1996) explica que *“a autonomia consiste no 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. Deste modo, a ‘autonomia da escola’ resulta sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou autonomia dos gestores.(...) Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola”*(p. 20).

Foi clara a intenção da gestão do PT em construir uma “cultura” participativa entre os agentes educacionais da rede municipal de ensino, sendo que esse processo em construção deveria resultar na institucionalização de estruturas participativas, o Conselho Municipal de Educação e os Conselhos de Escola, muito embora esses não chegaram a existir nesse período. Os Conselhos, por sua vez, deveriam ter um grau de autonomia, que superasse os possíveis desmandos do governante de plantão, pois seriam formados através do debate público e constituídos por agentes educacionais, cujo *habitus* tivesse incorporado o significado da participação autônoma.

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

A preocupação maior desta 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, 1999b), 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.

A mudança de mentalidade torna-se um aspecto fundamental nesse processo de reforma, já que esta exige uma nova compreensão sobre o significado do funcionamento e das finalidades do Estado. Segundo esta concepção administrativa, o Estado deve ser entendido como sendo constituído por um poder central, responsável pela formulação e acompanhamento das políticas públicas e de setores, cada vez mais descentralizados, implementadores das políticas.

Segundo Bruno(1997) esse novo modelo gerencial, busca reorganizar a gestão da coisa pública, através de redes organizacionais, formadas por múltiplas unidades descentralizadas, 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 sobre a sua influência. Para a autora, o *“poder de decisão pessoal tende a desaparecer diante do poder de uma estrutura abstrata de regras de funcionamento. Embora o poder permaneça vertical, processando-se de cima para baixo, ele perde a forma piramidal e assume a conformação de esferas articuladas que se sobrepõem. É o conjunto dos responsáveis por um nível que controla a atividade pessoal do nível inferior, e eles próprios são controlados pelo conjunto dos responsáveis do nível superior. Esta perda de autoridade pessoal reforça o poder do conjunto dos gestores”* (Bruno, 1997, p.34).

Seguindo o Novo Modelo de Gestão, os órgãos centrais da SME ficaram encarregados pela 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 segundo as suas características locais.

A descentralização se deu através da criação de 4 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, sendo que nesta gestão foi reduzido o número de

Projetos Pedagógicos nas unidades educacionais. Ao Conselho Curricular coube 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.

A nosso ver o processo de 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. Buscou-se, através de uma velada padronização de procedimentos, 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.

As reações contrárias dos agentes educacionais a essas orientações chegou a surpreender a Secretaria Municipal da Educação, professora Maria Helena: *“A rede ficou enlouquecida comigo quando mexi nisso, foi realmente complicado... elas achavam que essa era uma conquista delas, que não podia ser mexido”*. Essa reação mostrou que, por um lado, havia uma grande identificação entre os agentes educacionais e o Projeto Pedagógico de sua escola e com os Grupos de Estudo, dada a forma como até então estavam sendo organizados, e, por outro lado, mostrou a falta de sensibilidade por parte da secretária em relação a outras formas de trabalho que não se encaixassem ao Novo Modelo de Gestão.

Através 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, já outros diretores analisaram 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 esses passaram a atender aos interesses dos órgãos centrais, preocupados com a implementação de uma nova “mentalidade” entre os agentes

educacionais, levando 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 do Estatuto do Magistério e do Plano de cargos e salários. Segundo a secretária era grande a diferença salarial entre o professor em início de carreira e o supervisor em final, 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. Estas propostas de alterações geraram novo foco de conflito entre a secretária e os agentes educacionais.

A reforma da estrutura organizacional da SME revela uma grande preocupação dessa gestão em relação aos processos de controle e avaliação dos resultados, transformando a SME em uma organização focal, para tanto foi criada a Assessoria de Planejamento e Gestão, com a finalidade de *“desenvolver estudos, pesquisas e/ou ações complementares em áreas de conhecimento fora do domínio das equipes permanentes”* e o Departamento de Pesquisa e Planejamento, com a função de *“efetuar pesquisa e estudos estatísticos da situação do ensino no município”* (Lei 7.721 de 15/12/93).

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 secretária.

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 favoreceu o surgimento de dúvidas entre os diretores sobre o próprio significado da descentralização.

Ficou muito difusa a idéia de autoridade, pois os diretores passaram a responder a vários órgãos, sendo que cada chefia tinha a sua forma de entender o Novo Modelo de Gestão de forma a favorecer o seu próprio poder, ampliando 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 a ausência da secretária à frente da SME¹⁰². Estava claro para elas que um secretário mais presente, poderia diminuir a ação do micro poder dos chefes, bem como, garantir a existência de uma linha mais unificada para a SME, acabando assim com o “*caos*” que havia se instalado na rede municipal de ensino.

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, alteraram-se as formas de condução das reformas educacionais, sem, no entanto, mexer na estrutura organizacional já implementada na SME.

O novo Secretário Municipal de Educação, professor Ezequiel, assume a SME com a tarefa de “*pacificar*” a rede.

Ouvindo as “ansiedades” dos agentes educacionais, o secretário elaborou um documento contendo 5 eixos fundamentais para a rede municipal de educação: o 1º eixo tratou da “*reforma, conservação, ampliação e modernização dos equipamentos*”; o 2º eixo referiu-se aos programas de capacitação dos professores bem como à melhoria das rotinas burocráticas da vida funcional dos professores; o 3º eixo apresentou alguns temas para o, “*Projeto Pedagógico da Rede*”, tais como: a questão sobre seriação, o desenvolvimento de materiais pedagógicos, a instalação de bibliotecas e sistemas informatizados; o 4º eixo referiu-se ao corpo discente e ações voltadas para a transformação da escola em um “*espaço cultural*”; o 5º eixo tratou da participação, sendo o reconhecimento das entidades representativas dos profissionais da educação e a instalação do Conselho das Escolas e do Conselho Municipal de Educação, os caminhos apontados para a sua institucionalização (Educação e Construção da Cidadania, 1995, p.6-7).

No processo de aproximação entre o 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 próprio professor Ezequiel, pois, ao mesmo tempo, garantiu-se de forma direta, a discussão da política educacional implementada, bem como, possibilitou um ambiente diferenciado, mais aberto do que aquele presente nas reuniões de rotina da SME.

¹⁰² --- O Caos da Educação em Campinas/ Documento Denúncia, 1994? (Anexo nº7).

O estilo de trabalho do professor Ezequiel muito se assemelhou àquele implantado pelo professor Enildo, sendo este uma referência, segundo o próprio secretário, como também pelos diretores.

Através de visitas às unidades educacionais, o professor Ezequiel buscou verificar o andamento da rede, bem como, coletar dados para a implementação de programas.

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

Segundo o secretário a participação ocorreu através das entidades representativas das diferentes categorias profissionais da SME.

No decorrer da gestão do PSDB não foram abertos espaços institucionais de participação, pois nem os Conselhos previstos para as SARs, foram criados, nem chegaram a funcionar o Conselho das Escolas Municipais e o Conselho Municipal da Educação¹⁰³, dada a existência de liminares presentes contra a SME.

Nessa gestão podemos dizer que 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.

Apesar da dificuldade de verificarmos aspectos comuns de programas implementados no decorrer das três gestões analisadas – PMDB, PT e PSDB -, dada as diferenças na concepção de educação em cada gestão, houve um reconhecimento por parte dos diretores entrevistados, da existência de uma certa continuidade de alguns, em especial do programa de aperfeiçoamento em serviço, iniciado com descontinuidades na gestão do PMDB, reorganizado e institucionalizado na gestão do PT e também valorizado na gestão do PSDB. A cada gestão foram sendo incorporados novos elementos ao programa de aperfeiçoamento em serviço caracterizando processos de construção e desconstrução do mesmo.

¹⁰³ --- No segundo semestre de 1996, vencidos os entraves legais, foi instalado o Conselho Municipal de Educação, porém este não chegou a funcionar de fato no período abrangido por essa pesquisa.

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 no processo de definição das diretrizes a serem implementadas na rede municipal de ensino.

A preocupação dos dirigentes em implementar a **sua** política educacional, considera, em princípio, como aquela correspondente aos interesses da sociedade. Acabam esquecendo, 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, considerar o *habitus* dos agentes educacionais, torna-se um fator indispensável no processo de implementação da política educacional.

Essa relação ficou evidenciada tanto na gestão do PT, que viabilizou a participação efetiva dos agentes educacionais na definição da política a ser implementada, como na gestão do PMDB e na gestão do segundo secretário do PSDB, quando houve a consulta aos agentes no processo de elaboração das diretrizes gerais a serem implementadas na SME. Já no início da gestão do PSDB, o processo foi de resistência dos agentes à política implementada, reclamando-se abertura de canais de participação.

Retomando a pergunta feita no início da pesquisa, pelo grupo de alunos – “Quem orienta o caminho da escola?”, podemos dizer que nosso trabalho apontou para algumas das forças que participaram nesse processo de “orientação” na rede municipal de ensino de Campinas/SP, entre os anos de 1983 a 1996, porém é necessário saber mais e para isso é preciso que nós, alunos dessa história sem fim, continuemos a questioná-la.

Bibliografia

- ALMEIDA, M. H. T. de (1995) "Além do corporativismo: interesses organizados e democratização" in SOLA, L. e PAULANI, L. M. (Orgs.) **Lições da Década de 80** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; Genebra; UNRISD.
- AMMANN, S. B. (1981) "Considerações críticas sobre o conceito de participação" in **Revista Serviço Social e Sociedade** São Paulo, Cortez, nº 5, (março).
- AMMANN, S. B. (1991) **Movimento popular de bairro: de frente para o Estado, em busca do Parlamento** São Paulo, Cortez.
- ARELARO, L. R. G. (1999) "A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências" in OLIVEIRA, C. de, et al **Municipalização do ensino no Brasil** Belo Horizonte: Autentica, 128p.
- BARROSO, J. (1996) **Autonomia e Gestão das Escolas** Lisboa, Portugal (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96), dezembro de 1996.
- BARROSO, J. (1998) "O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal" in FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão Democrática da Educação: autais tendências, novos desafios** São Paulo: Cortez, 1998.
- BAVA, S. C. (1998) "ONGs e meninos de rua" in **Jornal Folha de S. Paulo**; Opinião, 06 de agosto, p3-2 8/2113.
- BOURDIEU, P. (1996) **Razões Práticas: sobre a teoria da ação** Campinas, SP; Papirus.
- BOURDIEU, P. (1989) **La Noblesse D'État: grandes ecoles et esprit de corps** Paris; Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1990). **Coisas Ditas** São Paulo; Brasiliense.
- BORJA J. (1997) "As Cidades e o Planejamento Estratégico: uma Reflexão Européia e Latino-Americana" in FICHER, T. (Org.) **Gestão Contemporânea: Cidades estratégicas e organizações locais** 2ª edição, Rio de Janeiro : Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- BRASIL (1997) Ministério da Educação e do Desporto – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério: guia para sua operacionalização** São Paulo; Fundação Faria Lima – Cepam.
- BRUNO, L. (1997) "Poder e administração no capitalismo contemporâneo" in OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos** Petrópolis, RJ: Vozes

- CADERNOS DE PESQUISAS (1997) **Globalização e Políticas Educacionais na América Latina** São Paulo, Editora Cortez; Fundação Getulio Vargas; N°.100, (número temático especial), (março).
- CÂNDIDO, A (1987). "Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação". In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. (orgs.) **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE** São Paulo; Companhia Editora Nacional.
- CANIVES, P. (1991) **Educar o cidadão ?** Campinas/SP; Papirus.
- CARNOY, M. (1988) **Estado e Teoria Política** Campinas/SP; Papirus.
- CARDOSO, F. H. (1999) "Reforma do Estado" in SPINK, P. e PEREIRA, L. C. B. (orgs.) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial** 3ª Ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- CHACON, V.(1981) **História dos partidos brasileiros: discurso e praxis dos seus programas** Brasília; editora da Universidade de Brasília.
- CHAUÍ, M. de S.(1994) "Raízes Teológicas do Populismo no Brasil: Teocracia dos Dominantes, Messianismo dos Dominados" in DAGNINO, E. (org.) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil** São Paulo, Ed. Brasiliense.
- COUTINHO, C. N. (1987) **Dualidade dos Poderes** 2 ed., São Paulo; Brasiliense.
- CUNHA, L. A. (1991) **Educação Estado e Democracia no Brasil** São Paulo; Cortez.
- CUNHA, L. A. (1995) **Educação Brasileira: projetos em disputa: Lula X FHC na campanha eleitoral** São Paulo; Ed. Cortez.
- DAMASCENO, A. [et al.] (1988) **A Educação como Ato Político Partidário** São Paulo: Cortez.
- DEMARTINI, Z. B. F. (1992) "Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa" in **Textos – 2ª Série**.
- DIAS, E. F. (1987) **Democracia Operária** Campinas;SP. Editora Unicamp.
- DRAIBE, S. M. (1989) "O 'Welfare State' no Brasil: Caracaterísticas e Perspectivas" in **Ciências Sociais Hoje** São Paulo, Vértice.
- DRAIBE, S. M. (1995) "Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos 90" in SOLA, L. e PAULANI, L. M. (Orgs.) **Lições da Década de 80** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; Genebra; UNRISD.
- FAORO, R. (1975) **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro** Rio de Janeiro, Globo.

- FAZENDA, I. (Org.) (1991) **Metodologia da pesquisa educacional** São Paulo; Editora Cortez; 2ª edição.
- FÉLIX, M. de F. C. (1986) **Administração Escolar: um problemas educativo ou empresarial** 3ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea).
- FERREIRA, M. DE M. E AMADO, J. (Orgs.) (1996) **Usos e abusos da História Oral** Rio de janeiro, editora da Fundação Getulio Vargas.
- FIGUEIREDO M. F. e FIGUEIREDO A. M. C. (1986) "Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica" in **Análise e Conjuntura** 1(3), 107-127(set/dez).
- FISCHMANN, R. (1987) **Política Federal de Educação nos Planos Nacionais de Desenvolvimento** in **Escola Brasileira: Temas e Estudos** São Paulo, Ed. Atlas.
- FRANCO, A. A. de M. (1974) **História e Teoria dos Partidos Políticos no Brasil** São Paulo, Editora Alfa-Omega, 2ª edição.
- GANZELI, P. (1993) **A Formação de Estruturas Participativas na Cidade de Campinas** Campinas/SP, Faculdade de Educação/ UNICAMP, (Dissertação de Mestrado).
- GENTILINI, J. A. (1993). **Modernização do Estado e Racionalização Administrativa do Sistema Estadual de Ensino em Minas Gerais - 1987/1989** Campinas/SP, Faculdade de Educação/ Unicamp, (Dissertação de Mestrado).
- GERMANO, J.W. (1994) "Regime militar: Política e planejamento educacional no Brasil: 1964-1985" in **Cadernos CEDES** Campinas/SP, Papirus, nº34.
- GOHN, M. da G. (1991) **Movimentos Sociais urbanos e Luta pela Moradia** São Paulo, Editora Loyola.
- GRACINDO, R. V. (1994) **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos** Campinas, SP: Papirus.
- GRAMSCI, A. (1989) **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno** Rio de Janeiro, RJ, 7ª Ed.; Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, A. e BORDIGA, A. (1987) **Conselho de Fábrica** São Paulo; Brasiliense;
- GUIMARÃES, J. L. (1995) **Desigualdades Regionais na Educação: a municipalização do ensino em São Paulo** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- HEDBORG, A. (1989) "O modelo Suéco: o arquetipo da Social-Democracia?" in JAGARIBE, H. **A proposta Social-Democrata** Rio de Janeiro; José Olympio Editora.
- JACOBI, P. (1989) **Movimentos Sociais e Políticas Públicas** São Paulo, Cortez.

- KECK, M. E. (1991) **A Lógica da Diferença: os Partidos dos Trabalhadores na Construção da Democracia Brasileira** São Paulo, Atica.
- KETTL, D. F. (1999) "A revolução global: reforma da administração do setor público" in SPINK, P. e PEREIRA, L. C. B. (orgs.) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial** 3ª Ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- KINZO, M. D. G. (1993) **Radiografia do Quadro Partidário Brasileiro** São Paulo, Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung – Centros de Estudos.
- KOWARICK, L. (1988) **As Lutas Sociais e a Cidade** Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- LAMOUNIER, B. (1989) **Partidos e Utopias: o Brasil no limiar dos anos 90** São Paulo; Edições Loyola.
- LAMOUNIER, B. (1988) "O Brasil autoritário revisitado: o impacto das eleições sobre a abertura" in STEPAN, A. (Org.) **Democratizando o Brasil** Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra.
- LAMOUNIER, B. (Org.) (1990) **De Geisel a Collor: o balanço da transição** São Paulo; Editora Sumaré.
- LAMOUNIER, B. W MENEGUELO, R. (1986) **Partidos Políticos e Consolidação Democrática: o caso brasileiro** São Paulo; Editora Brasiliense.
- LEWIN, H. (1985) "Educação e Desenvolvimento no Planejamento Governamental Brasileiro" in **Revista Em Aberto** Brasília, INEP, ano IV nº 27 jul/set
- LOPES, D. A. (1988) **O movimento da Assembléia do Povo e a crítica da Marginalidade Campinas/SP, Unicamp; (Dissertação de Mestrado).**
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** São Paulo; EPU.
- MANEGUELLO, R. (1994) "Partidos e Tendências de comportamento: o cenário político em 1994" in DAGNINO, E. (Org.) **Anos 90: Política e sociedade no Brasil** São Paulo; Editora Brasiliense.
- MEC (BRASIL) (1993) **Plano Decenal De Educação Para Todos** Brasília/Ministério da Educação e Cultura.
- MEDINA, A. V. (1987) "Modelos e Lentes: uma discussão sobre a análise da implementação de políticas sociais" in **Análise e Conjuntura** Belo Horizonte/MG; 2(1): 40-55, (jan/abr).
- MELLO, G. N. de (1993) **Social Democracia e Educação: teses par discussão** 3ª ed, São Paulo, Cortez.

- MOURA, A. R. (1990) "Rumo à entropia: a política econômica, de Geisel a Collor" in LAMOUNIER, B. (Org.) **De Geisel a Collor: o balanço da transição** São Paulo; Editora Sumaré.
- MONTORO, A. F. (1990) **Participação: desenvolvimento com democracia** São Paulo: Nossa Editora.
- NASCIMENTO, T. A. Q. R. do (1999) **Memórias da educação: Campinas (1850/1860)** Campinas: SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória – Unicamp, nº20, 328 p. (Coleção Campiniana).
- NOGUEIRA, M. A. (1998) **As possibilidades da política** Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- OFFE, C. (1990) "Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação, contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional" in **Educação e Sociedade** Campinas, Ed. Papirus, , nº35, p. 9-59.
- OLIVEIRA, C. de (1992) **Estado Município e educação : análise da descentralização do ensino de São Paulo (1983-1988)** Campinas/SP; Faculdade de Educação/ UNICAMP; (Tese de Doutorado).
- OLIVEIRA, C. de (1998) "A Emenda Constitucional 14/96 e os Municípios Paulistas: algumas implicações" in **Comunicações** ano 5, nº 2, novembro/1998 Piracicaba – Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação, 272p.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.) (1997) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos** Rio de Janeiro, editora Vozes.
- PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA (1989) **Programa do PSDB** São Paulo/SP.
- PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA (1992) **Programa de Governo – Setorial Educação 1993-1996** Campinas/SP.
- PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA (1992) **Proposta para o Governo Magalhães Teixeira 1993-1996** Campinas/SP.
- PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (1980) **Programa Básico** Brasília; DF. 91 p.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES (1980) **Manifesto de Criação** .
- PARTIDO DOS TRABALHADORES (1988) **Teses do PT para Governar Campinas** Campinas/SP.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES (1982) **Programa do PT** São Paulo, SP.

- PEDROSO, L. A. (1995) "Democracia, Política Educacional e Professores" in **Cidadania Textos** Campinas/SP, Unicamp/FE/GENDEC, nº5 (jun).
- PEREIRA, L. C. B. (1999a) "Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado" in SPINK, P. e PEREIRA, L. C. B. (orgs.) (1999) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial** 3ª Ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- PEREIRA, L. C. B. (1999b) "Da administração pública burocrática à gerencial" in SPINK, P. e PEREIRA, L. C. B. (orgs.) (1999) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial** 3ª Ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- PEREZ, J. R.R.(1994) **A política Educacional do Estado de São Paulo 1967-1990** Campinas/SP, Unicamp/Faculdade de Educação, (Tese de Doutorado).
- PESSOA, E. (1988) **Planificação: a opção pelas classes populares** Campinas, Papirus.
- PESSOA, E. (1999) **A Escola e a Libertação Humana** 2ª ed., Petrópolis, RJ. Vozes
- PICALUGA, I. (1980) **Partidos Políticos e Classes Sociais: A UDN na Guanabara** Petrópolis/RJ; Vozes.
- PONT, R. (1991) "Projeto Minha Gente – CIACs Centros Integrados de Apoio à Criança" in **Educação e Sociedade** nº 40, dez.91.
- PULANTZAS, N. (1980) **O Estado, o poder, o socialismo** Rio de Janeiro: Edições Graal.
- PRZEWORSKI, A. (1989) **Capitalismo e Social-Democracia** São Paulo, Companhia das Letras.
- QUEIROZ, M. I. P (1987). de "Relatos Orais: do 'indivisível' ao 'divisível' in **Ciência e Cultura** São Paulo, 39(3), março.
- RICO, E. M. (Org.) (1998) **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate** São Paulo; Cortez.
- RIVAS, R. H. (1991) **Política de Descentralización en la Educación Básica y Media en América Latina: Estado del Arte** Santiago/ Chile, UNESCO, REDUC.
- ROSAR, M. de F. F. (1995) **Globalização e Descentralização do Sistema Educacional Brasileiro pela via da Municipalização** Campinas/SP, Unicamp/ Faculdade de Educação, (Tese de Doutorado).
- SADEK, M. T. (1995) "Reformas Políticas e Ordenamento Institucional" in SOLA, L. e PAULANI, L. M. (Orgs.) **Lições da Década de 80** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; Genebra; UNRISD.

- SADER, E. (1988) **Quando novos personagens entram em cena** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- SAES, D. de A. M. (1994) “A reemergência do populismo no Brasil” in DAGNINO, E. (org.) **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil** São Paulo Ed. Brasiliense.
- SALLUN JUNIOR, B. (1995) “Transição Política e Crise do Estado” in SOLA, L. e PAULANI, L. M. (Orgs.) **Lições da Década de 80** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; Genebra; UNRISD.
- SALLUN JUNIOR, B. (1996) **Labirintos: dos generais à Nova República** São Paulo; Editora Hucitec.
- SANDER, B. (1995) **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento** Campinas, SP: Autores Associados, – (Coleção educação contemporânea).
- SEADE (1993) (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) **O novo retrato de São Paulo: avaliação dos primeiros resultados do Censo Demográfico de 1991** São Paulo, 2ª edição.
- SEMEGHINE, U. (1992) “A região Administrativa de Campinas” in **São Paulo no Limiar do Século XXI** vol. 8.
- SILVA, T.T. da (1992) **O Que Produz E O Que Reproduz Em Educação** Porto Alegre: Artes Médicas.
- SKIDMORE, E. (1988) “A lenta via brasileira para a democratização” in STEPAN, A. (Org.) **Democratizando o Brasil** Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra.
- SPINK, P. e PEREIRA, L. C. B. (orgs.) (1999) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial** 3ª Ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- SOLA, L. (1995) “Estado, regime fiscal e ordem monetária: qual Estado?” in SOLA, L. e PAULANI, L. M. (Orgs.) **Lições da Década de 80** São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo; Genebra; UNRISD.
- SOUZA, A. e LAMOUNIER, B. (1990) “A feitura da Constituição: um reexame da cultura política brasileira” in LAMOUNIER, B. (Org.) **De Geisel a Collor: o balanço da transição** São Paulo; Editora Sumaré.
- SOUZA, M. do C. C. de (1988) “A Nova República brasileira: sob a espada de Dâmocles” in STEPAN, A. (Org.) **Democratizando o Brasil** Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra.
- SOUZA, R. F. de (1999) “A Difusão da Escola Primária em Campinas” in NASCIMENTO, T. A. Q. R. do **Memórias da educação: Campinas (1850/1860)** Campinas: SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória – Unicamp,. (Coleção Campiniana, nº20, 328 p.

- STEPAN, A. (Org.) (1988) **Democratizando o Brasil** Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra.
- TEIXEIRA, J. R. M. (1982) **Proposta de Governo** Campinas/ SP.
- THIOLLENT, M.J.M. (1985) **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária** São Paulo, Editora Polis, 4ª edição.
- THOMPSON, P. (1995) "Histórias de vida y analyses del cambio social" in LOZANO, J. E. A. **Historia Oral** San Juan/ Mexico; Instituto Moa; Universidade Autonoma Metropolitana.
- TOMMASI, L. de; WARDE, M.J. e HADDAD, S. (Orgs.) (1996) **O Banco Mundial e as políticas educacionais** São Paulo; Editora Cortez; PUC- SP; Ação Educativa.
- VAIDERGORN, J (1995). **As seis irmãs: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo – 1957/1964; alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo.** Campinas/S.P., Unicamp/Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado).
- WITTEMANN, L. C. (1987). "Administração hoje: ambigüidade de sua produção histórica". In **Em Aberto** Brasília; ano 6; nº36; out/dez.
- WOLFE, M. (1987) "Qué agentes? Agentes de qué?" in **Revista da CEPAL** nº 31, (abril).

Documentos

- CAMPINAS – Câmara Municipal - *Alteração Salarial do Servidor* – Lei nº 6150 de 26/12/1989.
- CAMPINAS – Câmara Municipal - *Conselho de Escola* - Lei nº 6.662 de 10/10/91.
- CAMPINAS – Câmara Municipal – *Conselho de Escola* – Projeto de Lei nº 28/86 – 13/12/86.
- CAMPINAS – Câmara Municipal – *Conselho Municipal de Educação* - Projeto de Lei nº 60/86 - 17/03/86.
- CAMPINAS – Câmara Municipal – *Estatuto do Magistério Municipal* – Lei nº 6894 de 24/12/91.
- CAMPINAS – Câmara Municipal – *Estrutura Administrativa da SME* - Lei nº 7.721 de 15/12/93.
- CAMPINAS – PMC – *Conselho Central das APMs* - Minuta de Decreto-Lei 08/08/86.
- CAMPINAS – PMC – *Construindo Novos Rumos para a Administração Pública, Campinas SP*, 1996.
- CAMPINAS – PMC – *Estrutura administrativa da SME* – Decreto nº 4637 de 31/12/88.
- CAMPINAS – PMC – *Economia de Campinas e Região – Sumário de Dados* Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 1999.
- CAMPINAS – PMC – *Estrutura Administrativa da SME* - Decreto nº 12.156 de 23/12/96.
- CAMPINAS – PMC – *Estrutura Administrativa da SME* - Decreto nº 12.204 de 14/05/96.
- CAMPINAS – PMC - *Manual de Recursos do Município de Campinas* Prefeitura Municipal de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – FEAC, 1989.
- CAMPINAS – PMC - *Marcas de Gestão 1993-1996* Prefeitura Municipal de Campinas, 1996
- CAMPINAS – PMC – *Os Quatro Anos que Modernizaram Campinas 1989-1992* Prefeitura Municipal de Campinas, 1992.
- CAMPINAS – PMC – *População de Campinas e Região – Sumário de Dados* Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 1998
- CAMPINAS – PMC - *Relatório de Governo Magalhães Teixeira 83/88* 1988

CAMPINAS – SME - *A Educação em Campinas: Equidade com qualidade* Jan.1993/ Jun.1994.

CAMPINAS – SME – *A Educação de Campinas: equidade com qualidade* jan.1993/jun.1994.

CAMPINAS – SME - *A Educação no Município*, 199_.

CAMPINAS – SME – *Análise com o trabalho com o Conselho Central* – 1987.

CAMPINAS - SME – *Boletim*, n° 3, 20 de mar. 1989.

CAMPINAS – SME – *Conselho Central das APMs* – 04/04/86.

CAMPINAS – SME – *Currículo em Construção* - 03 de março de 1998.

CAMPINAS – SME - *Educação e Construção da Cidadania* Ezequiel Theodoro da Silva (Secretário da Educação), 1995 (Texto1).

CAMPINAS – SME – *Estrutura administrativa SME* – Decreto n° 6751 de 04/11/81.

CAMPINAS – SME – *I Fórum de debates sobre Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas* , 25 a 29 de julho de 1988.

CAMPINAS – SME – *Jornal da Educação* n° 0.abril.1990.

CAMPINAS – SME – *Jornal da Educação* n° 3.nov.1990.

CAMPINAS – SME – *Jornal da Educação* n° 4.dez.1990.

CAMPINAS – SME – *Jornal da Educação* n° 5.fev.1990.

CAMPINAS – SME – *Levantamento de Dados do Setor Educação* abril de 1994.

CAMPINAS – SME – *Macros-Projetos* 1996

CAMPINAS – SME – *Projeto Pedagógico da Escola* fev.1989.

CAMPINAS – SME – *Programa de Ação Pedagógica*, 1993.

CAMPINAS – SME – *Verbetes da Educação Municipal* dezembro de 1995.

SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1984.

SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1985.

SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1986.

SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1987.

SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1988.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1989.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1990.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1991.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1992.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1993.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1994.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1995.
SÃO PAULO (ESTADO) *Anuário Estatístico da Educação de São Paulo* 1996.

Anexos

ANEXO 1

Roteiro para a entrevista com os Secretários Municipais de Educação

Parte A: História de vida

1) Qual foi a sua trajetória profissional até chegar a ser secretário? (Quais os fatores mais importantes na sua vida pessoal/ profissional que influenciaram a sua prática como secretário da educação?) - funções administrativas - militância política - pesquisa – docência.

Parte B: Elaboração do Programa de governo

2) Qual a sua participação na elaboração da proposta de governo, na área da educação? (Como se deu a elaboração do programa de governo?) (Quem participou do processo de elaboração do programa de governo?)

3) Quais os pressupostos teóricos básicos em relação ao papel do Estado, participação, modelo organizacional da Secretaria Municipal de Educação e de escola presentes no momento da elaboração do programa de governo? (referências teóricas) :

Parte C: Implementação do programa de governo na Secretaria Municipal de Educação

4) Como você encontrou a Secretaria Municipal de Educação? Qual o seu diagnóstico ao assumir a SME? Como você avalia a gestão anterior ?

(Aspecto Administrativo/ Organizacional; Aspecto de Pessoal; Aspecto da rede física; Aspecto Financeiro; e Aspecto Pedagógico).

5) Qual a estratégia para a implementação do programa de governo? Quais as forças favoráveis e obstaculizadoras no momento da implementação do programa de governo na área da educação? (Canais de Participação)

6) Qual a relação entre a SME e as outras instâncias de governo (SEE)?

Parte D: Os Diretores das Unidades Escolares

7) Quais as formas (cursos/ palestras/ reuniões) existentes e/ou criados para a atualização dos diretores? (Qual o papel destas formas de atualização dos diretores para a implementação da proposta de governo?)

8) Quais os canais de participação/comunicação existentes e/ou criados entre os órgãos centrais e os diretores da SME?

9) Como você avalia a participação dos diretores no processo de implementação do programa de governo na rede municipal?

Parte E: Os professores

10) Quais as formas (cursos/ palestras/ reuniões) existentes e ou criados para a atualização dos professores? (Qual o papel destas formas de atualização dos professores para a implementação da proposta de governo?)

11) Quais os canais de participação/comunicação existentes e/ou criados entre os órgãos centrais e os professores da SME?

12) Como você avalia a participação dos professores no processo de implementação do programa de governo na rede municipal?

Parte F: Avaliação

13) Quais os principais programas implementados na sua gestão e como você os avalia?

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista com as Diretoras e Professoras

Parte A :Informações sobre o entrevistado

Nome, Cargo atual?

Qual a sua formação escolar?

Curso? Ano de conclusão?

Qual o ano de ingresso no magistério:

Municipal? Estadual? Privado?

Que disciplina você lecionava?

DIRETOR(A)

Qual a Faculdade de Pedagogia que frequentou? Em que ano concluiu?

Qual(is) habilitação(ões) obteve?

Em que ano você assumiu o cargo de diretor(a) de escola?

Em quantas escolas você já trabalhou como diretor(a) no período compreendido entre 1983 a 1996?

O(A) Sr.(a) já assumiu algum cargo nos órgãos centrais da SME? Qual? :

O(A) Sr.(a) é ou foi militante ou simpatizante de algum partido político? Qual?

Parte B: História de Vida – Influência das Gestões na Prática Profissional

Interferência da gestão na vida profissional do diretor (a) – educador(a)

Aponte um fato que tenha ocorrido em alguma dessas três gestões (professor Enildo - PMDB / professor Bryam – PT / professora Maria Helena – professor Ezequiel - PSDB) que, de alguma forma , alterou a sua maneira de ver ou trabalhar como educador(a)? Explique.

Aponte a característica mais significativa em cada uma das gestões.

ENILDO

BRYAN

MARIA HELENA/ EZEQUIEL

Parte C: Avaliação das propostas e programas de governo

Análise dos agentes sociais sobre o processo participativo em cada uma das gestões analisadas

Na Gestão do professor Enildo, como você avalia:

- a) Proposta Pedagógica da SME;
- b) Dinamização das APMs;
- c) Conselho de Representantes das Escolas;
- d) Conselho Central das APMs;
- e) Classes da FUMEC;
- f) Projeto Mutirão;
- g) Grupos de Estudos/ Aperfeiçoamento em serviço;
- h) I Seminário Municipal de Educação;
- i) Política participativa da secretaria;
- j) Outro(s) programa(s) que achou significativo.

No período do professor Bryan, como você avalia:

- a) Proposta Pedagógica da SME;
- b) Projeto Pedagógico das Escolas;
- c) Conselho de Representantes das Escolas;
- d) Grupos de Estudo/ Aperfeiçoamento em serviço;
- e) I Congresso Municipal de Educação;
- f) Conselho de Escola;
- g) Política participativa da secretaria;
- h) Outro(s) programa(s) que achou significativo.

No período dos professores Maria Helena/ Ezequiel, como você avalia:

- a) Proposta Pedagógica da SME;
- b) Descentralização – SARs;
- c) Grupo de Estudo/ Aperfeiçoamento em serviço;
- d) Política participativa da secretaria;
- e) Outro(s) programa(s) que achou significativo.

2. Implantação de um sistema de trólebus: o volume de passageiros em avenidas (corredores urbanos) como a Amoreiras, Governador Pedro de Toledo, Orozimbo Maia, em direção ao Taquaral, e Francisco Glicério, em direção aos bairros situados na zona leste da cidade, já justificam os trólebus. Retomarei projeto desenvolvido quando assumi a Prefeitura temporariamente e implantarei o sistema de trólebus, observando: redução no custo de transporte e das passagens, maior conforto para os usuários, redução da poluição sonora e do ar, redução do consumo de diesel. Sempre que possível, contarei com a colaboração da iniciativa privada para a redução dos custos de implantação e operação.
3. Tráfego urbano: Campinas, com renda média relativamente alta para os padrões nacionais, conta com elevado número de veículos particulares, mostrando o sistema viário sinais de congestionamentos em vários pontos. Tomarei as medidas necessárias para a melhor utilização do sistema viário existente, em benefício de todos, adotando para isso o emprego de modernas técnicas de engenharia de tráfego: pequenas obras localizadas, sinalização de semáforos com uso de equipamentos eletrônicos, sinalização de regulamentação, disciplinamento e fiscalização. As medidas a serem empreendidas contarão sempre com a participação dos interessados, de forma a se conseguirem soluções de consenso e no interesse da maioria da população.
4. Projetos especiais: aproveitamento dos leitos ferroviários desativados da FEPASA para o transporte coletivo por ônibus e trólebus; estudo para implantação de ciclovias, observando-se a possibilidade de incentivar o potencial dessa modalidade de transporte, com a construção de estacionamentos junto aos terminais de ônibus, para possibilitar a integração, bem como a utilização dos leitos desativados de ferrovias dada a sua baixa declividade; elaboração de um plano de transportes incluindo considerações de uso do solo para todo o Município e suas interligações com cidades vizinhas, assumindo caráter regional. Este plano integrar-se-á ao Plano de Desenvolvimento do Município já referido em outro item deste documento; formação e aperfeiçoamento de recursos humanos para melhorar a gerência e a operação dos transportes por parte da Prefeitura de Campinas.

IV.6 – EDUCAÇÃO

Embora a Constituição Federal assegure aos brasileiros o direito à educação e preconize a escolaridade obrigatória (7 a 14 anos), esses princípios não vem sendo cumpridos na sua integridade, como era de se esperar e querer em nosso país.

Entendo, na mesma linha de idéias do Programa do meu partido, O PMDB, que a educação é um direito de todos; para isso, há que se possibilitar o acesso da maioria à escola pública, em especial a população de baixa renda, garantindo-se, também, efetivas condições de permanência nos bancos escolares, evitando-se ou diminuindo-se a evasão escolar.

Campinas apresenta situação relativamente boa quando comparada ao restante dos municípios do país, no que se refere ao ensino como um todo; contudo, quando se analisam os tipos de ensino, a oferta de vagas, a demanda, as condições da rede escolar, o corpo docente e outros aspectos, observam-se deficiências significativas.

De maneira geral, merecerão tratamentos diferenciados a educação pré-escolar, a educação básica (1.o grau) e o ensino supletivo. A educação pré-escolar terá absoluta prioridade em meu Governo; ao ensino supletivo se levará em conta que é da competência específica do Município, enquanto que a educação básica (1.o grau) será desenvolvida de maneira coordenada com o Estado, dentro do entendimento de que os encargos desse ensino são predominantemente de competência estadual.

Isto não significa um retraimento do Município em relação à educação básica: pelo contrário, a Prefeitura Municipal somando esforços e recursos, no sentido amplo, com o Governo Estadual, buscará a melhoria da atual rede escolar municipal (cerca de 35 escolas e mais 19 novas criadas pelo Decreto 6.473/81) e da atual rede escolar estadual, bem como sua expansão, lutando por criar condições para a universalização da educação básica. Nessa linha, os técnicos em educação de minha equipe estão atentos e participando da discussão da proposta de Franco Montoro - Orestes Quêrcia para o Governo do Estado de São Paulo.

De maneira específica, cabe-me registrar:

1. Educação pré-escolar: Em Campinas, este nível de ensino é o que se encontra em melhores condições materiais de funcionamento; é significativa a assistência técnica, pedagógica e financeira desenvolvida pelo Município. Sob a concepção ampla de que a Educação pré-escolar deve assumir a socialização da criança, além de prepará-la para o 1.o grau, pretendo ampliar significativamente a rede municipal de pré-escola, prevendo maior flexibilidade na oferta de vagas e ampliação do número de vagas para crianças cujas mães trabalhem fora.
2. Educação básica: Embora a rede de ensino de Campinas seja uma das mais expressivas do estado, no Município é a que se encontra em piores condições de funcionamento.

Isso se deve em grande parte ao procedimento que vem sendo adotado pelo Governo Estadual de gradativa transferência de encargos do ensino de 1.o grau para o Município, conforme previsto na Lei Federal 5.692/71, sem o competente respaldo financeiro. O Governo Municipal deverá indicar ao Estado a sua responsabilidade quanto ao ensino de 1.o grau, dispondo-se o Município a somar esforços e atuar de forma conjunta e coordenada.

Quanto ao ensino propriamente dito, como regra buscar-se-á o aumento de produtividade da rede municipal existente, melhorando as condições de funcionamento dos prédios, procurando atender as reivindicações do pessoal administrativo e docente; serão implantados bibliotecas e locais próprios para a prática de arte, esportes e lazer, quando não existentes. Inclui-se também a redefinição do papel da Associação dos Pais e Mestres, sejam quanto a aspectos econômicos (cobrança de taxas) ou pedagógicos, e à institucionalização de um canal fundamental no movimento de organização dos pais nos processos de gestão das escolas e de organização das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Nesse particular, serão debatidas outras formas de organização, como Conselho de Pais, Conselho de Bairro, além da A.P.M..

3. Ensino supletivo: Este ensino terá que ser reequacionado de forma a deixar de ser encarado como de "segunda classe"; será reconhecido como uma oportunidade que a sociedade e o Município, por justiça, oferecem aos que foram desprivilegiados pelo sistema escolar regular.

Nesse sentido, serão adotados, currículos e materiais didáticos apropriados e os professores terão oportunidade de especialização e receberão os necessários apoios técnicos e pedagógicos que o ensino supletivo exige.

Será ainda dada atenção aos Cursos Profissionalizantes aproveitando a experiência da Secretaria Municipal de Educação, em colaboração com a Secretaria Municipal de Promoção Social.

4. Pretendo ainda, dentro da linha mestra de meu Governo, descentralizar gradativamente o poder decisório da Secretaria Municipal de Educação.

Os serviços de Merenda Escolar, Assistência (Médica), Odontológica e Assistência Médica ao escolar (Secretaria Municipal de Saúde) serão revistos e/ou ampliados.

Procurarei também propiciar condições de aperfeiçoamento para professores e outros profissionais de educação, garantindo, em meu Governo, o respeito e valorização da responsabilidade e competência dos profissionais que compõem a Secretaria Municipal de Educação.

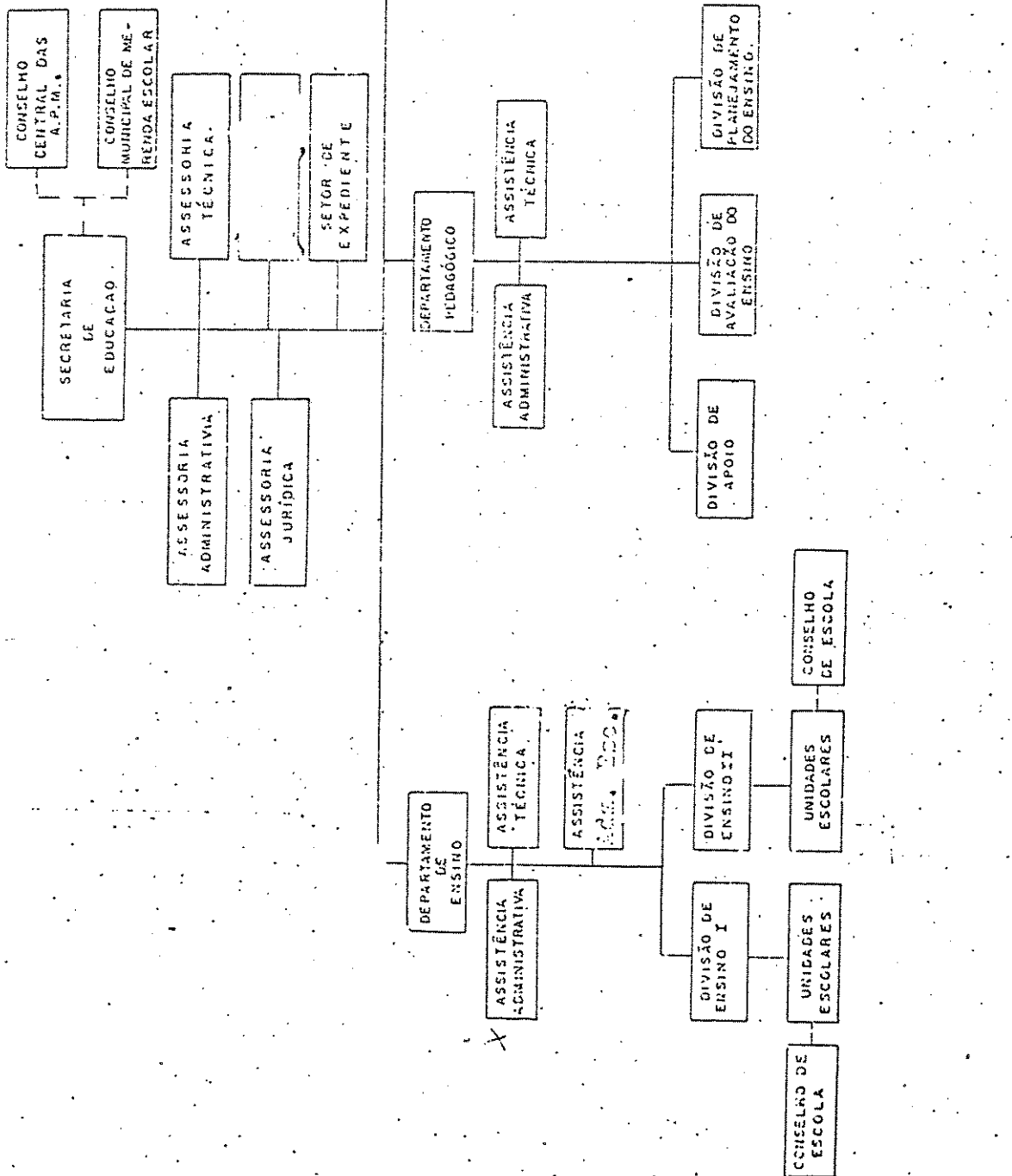
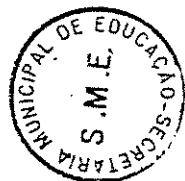
IV.7 – SAÚDE

Campinas, pelo número de leitos hospitalares, ambulatórios especializados e postos de saúde na periferia da cidade, executando as tarefas de atenção primária à saúde, tem condições de atender às necessidades da população. As distorções existentes, como por exemplo, filas do INAMPS, superlotação de hospitais, índices sanitários baixos, são na verdade indicadores da desorganização do sistema de saúde.

Como em todos os setores de atuação da Municipalidade, a política de saúde deverá resultar de estudos com a participação da comunidade, dos profissionais da área e dos escalões administrativos responsáveis por esses serviços.

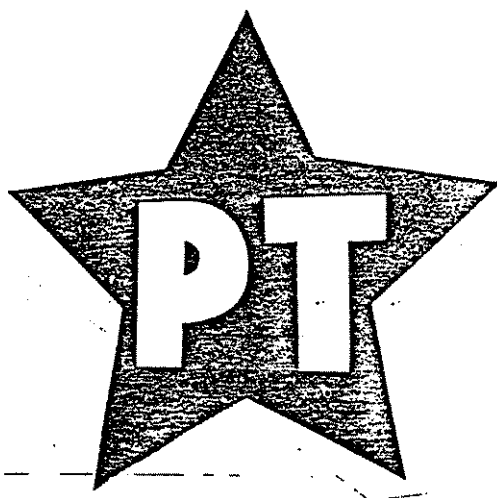
Sem embargo da conquista de uma legislação que defina claramente a ação do Estado na área de Saúde nos três níveis de Governo (União, Estado e Município) e da busca de recursos para viabilizar uma atuação mais abrangente do Município no setor de saúde, é possível desde logo, propor à discussão alguns princípios básicos relacionados com:

ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



TESES

**PROGRAMA DO PT
PARA GOVERNAR
CAMPINAS 89/92**



EDUCAÇÃO : RESGATAR A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA !

Para nós do PT, a educação é uma questão prioritária e assumimos o compromisso político de tratá-la como tal. Ela é algo mais amplo do que a alfabetização, a aula de matemática ou português. Educação é um modo de vida, uma forma de percepção do mundo, uma maneira das pessoas relacionarem-se, um jeito de situar-se no ambiente, um posicionamento político perante a realidade. Educação é cultura.

Nessa perspectiva, pretendemos trabalhar no sentido da formação do indivíduo (acadêmica, profissional, política, culturalmente, etc), levando em conta, entre outras coisas, a sua realidade e a sua experiência de vida.

Nas últimas décadas assistimos a uma política oficial de privatização dos serviços públicos. No caso específico da educação, isso se dá através do rebaixamento da sua qualidade, abrindo espaço para que os empresários do ensino ocupem o lugar da cambaleante escola pública. Com isso apenas os que possuem melhores condições financeiras têm acesso ao "melhor" nível de ensino, oferecido pela escola privada. Aos outros segmentos sociais, resta a desmoralizada escola pública ou a exclusão total. Assim, reforça-se o mito da competência do particular e da desqualificação do público.

A atual proposta de municipalização do ensino, realizada pelo governo estadual, da forma como tem sido implementada, não destoa desse quadro. Na prática, o que vem acontecendo é uma transferência do encargos do Governo Estadual para as prefeituras.

É necessária uma atitude, no sentido de implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condições para combater a evasão escolar e a repetência, que expulsam da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora. Em Campinas, pode-se notar o descaso através da análise das verbas destinadas a este setor: em 1986, 21% do orçamento do município; em 1987, 16%.

A nosso ver, existe um outro problema político, que é a forma como a atual administração trata a participação popular. Quando são criados espaços de participação, eles são mantidos sob controle, servindo na prática como instrumento político de manipulação. Uma outra demonstração de autoritarismo é a forma tecnocrática de se realizar mudanças, através de decretos que, muitas vezes, permanecem apenas no papel. Mudanças elaboradas em gabinetes e aplicadas de cima para baixo.

AS TESES DO PT PARA CAMPINAS

Não acreditamos em mudanças sem a participação da comunidade envolvida. Revertendo as discussões e decisões do gabinete para a escola (e o bairro), participação, para o PT, é a ocupação desse espaço pelos envolvidos direta ou indiretamente no processo (pais, alunos, professores, funcionários, especialistas, associações de bairro, etc). Só consideramos possível surgir novos tipos de relação (de participação) se as pessoas colocarem-se, de fato, como sujeitos (com poder de decisão) e não como objetos de manipulação.

É necessário criar novas relações no interior da escola, entre esta e a comunidade e com a sociedade, num sentido mais amplo. A estrutura escolar deve democratizar-se, para que seja possível vislumbrarmos mudanças. Além disso, é necessário investir na valorização dos profissionais do ensino, a nível salarial e de aperfeiçoamento profissional.

A partir desses pressupostos propomos:

1. SOBRE AS RELAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE: A escola deve ser o local da mais ampla participação da comunidade na busca e discussão dos seus direitos, na manifestação de sua cultura.

Propomos:

- a) abrir a escola em seus períodos ociosos para que grupos culturais da comunidade possam ali se reunir e se manifestar;
- b) promover cursos, de acordo com o interesse da população (alfabetização, supletivo, datilografia; crochê, yoga, dança, etc) nos horários ociosos da escola;
- c) promover reuniões de discussão política buscando a formação de uma consciência crítica e participativa da população;
- d) por reconhecer que educação não se limita ao contexto escolar, consideramos legítimas as experiências informais de educação, dispendo-nos a trabalhar em conjunto (desde que haja interesse mútuo) garantindo, entretanto, sua autonomia.

2. SOBRE O ACESSO E PERMANENCIA NA ESCOLA: O PT enquanto governo municipal, assumirá o compromisso de que não haja crianças sem escola em Campinas. A questão da permanência está relacionada, por um lado, ao problema sócio-econômico de abrangência nacional que ultrapassa os limites de atuação da Prefeitura e, por outro, à própria maneira de ser da escola que reprime, exclui, submete, aliena e enquadra o aluno. No entanto, é preocupação central do PT reverter esta situação e há medidas que podem ser tomadas no sentido de facilitar essa permanência.

Propomos:

AS TESES DO PT PARA CAMPINAS

- a) melhorar a qualidade do ensino com mudança das práticas pedagógicas;
- b) alterar as relações de poder no interior da escola;
- c) melhorar o espaço físico da escola;
- d) garantir, a médio prazo, que crianças, até a 4a. série, fiquem na escola em período integral, nos locais em que a comunidade julgue necessário;
- e) melhorar a qualidade da merenda escolar.

3. SOBRE O PODER NA ESCOLA: Para o PT, as mudanças não ocorrerão sem que se alterem as relações de poder entre a Secretaria de Educação e a escola/comunidade; entre a escola e o bairro; entre professores, alunos e funcionários.

Propomos:

- a) trabalhar no sentido da democratização do poder no interior da escola, viabilizando eleições diretas para diretor;
- b) criar o CONSELHO DE ESCOLA, que seja democrático e deliberativo, com a participação igualitária de professores, alunos, funcionários, pais, representantes de associações de moradores, etc;
- c) mudar o local das decisões, que deixará de ser o gabinete do Secretário da Educação e passará a ser escola, alterando a significação desta para a população.

4. SOBRE AS CONDIÇÕES MATERIAIS: O atual governo vem reduzindo, anualmente, as verbas destinadas à educação, conforme apontamos acima. Para nós, trata-se de trilhar o caminho oposto.

Propomos:

- a) atingir os 25% previstos na lei João Calmon;
- b) equipar as escolas (melhorar bibliotecas, quadras, materiais didáticos, etc);
- c) manter e ampliar a rede física, inclusive creches;
- d) garantir a segurança nas escolas;
- e) ampliar o número de escolas que oferecem cursos noturnos em função das necessidades apresentadas pela comunidade.

5. SOBRE O QUADRO PROFISSIONAL: Para o PT, o alto rendimento pedagógico e metodológico do profissional de ensino está profundamente relacionado, entre outros fatores, com seus rendimentos, sua carreira, com seu ambiente de trabalho.

Propomos:

- a) melhorar o salário dos professores;
- b) discutir com os profissionais de ensino sua proposta para o ESTATUTO DO MAGISTERIO MUNICIPAL, enfatizando a questão do plano de cargos e carreira;

AS TESES DO PT PARA CAMPINAS

- c) admitir professores somente através de concursos públicos.

6. SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO: Não basta garantir apenas o espaço físico da escola. E preciso mudar a concepção de educação e ensino.

Modificar o quê os alunos aprendem, como aprendem. Educação para quê? Para "formar" que tipo de pessoa? É importante resgatar a qualidade da escola pública. //

Propomos:

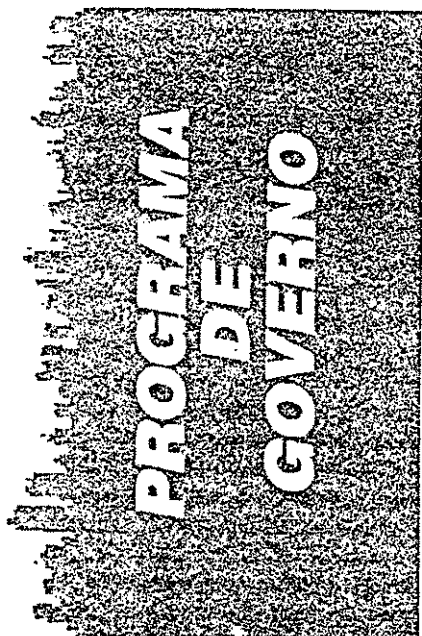
- a) reformular o conteúdo escolar, com mudanças de enfoque, visando a formação de uma consciência crítica nos alunos;
- b) revisar os métodos e práticas pedagógicas;
- c) reduzir o número de alunos por sala (máximo 25);
- d) aperfeiçoar os professores, através de seminários remunerados, realizados regularmente, onde os profissionais de educação discutam sua prática, bem como teorias educacionais preocupadas com a transformação social;
- e) conforme tem sido reivindicado pelos profissionais da educação, criar condições para que, a médio prazo, através do ESTATUTO DO MAGISTERIO, viabilize-se, a opção de dedicação exclusiva do professor, com jornada integral na escola de 6 ou 8 horas/aula (com horário para estudar, preparar aulas e atender aos alunos) com remuneração adequada.

7. SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: Atualmente, as creches estão subordinadas à Secretaria de Promoção e Bem-Estar Social. Acreditamos que deve haver uma proposta educacional, bem como condições materiais e profissionais para atender às crianças de forma adequada.

Propomos:

- a) incorporar as creches ao sistema educacional, transformando seu caráter, enfatizando sua ação educativa (creche não é depósito de crianças);
- b) fiscalizar e normatizar as pré-escolas e creches particulares, tendo em vista que elas vêm funcionando sem o imprescindível acompanhamento dos órgãos legais.

8. SOBRE A EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS E MENTAIS:
A Secretaria de Educação, juntamente com a Secretaria de Saúde, deve responsabilizar-se pelo atendimento educacional das crianças com deficiências físicas e mentais. Cabe lembrar que a viabilização dessas propostas só se dará através de uma ampla discussão com toda comunidade escolar.



SETORIAL
EDUCAÇÃO
1993 - 1996

CAMPINAS EM EDUCAR
PREFEITO
MAGALHÃES TEIXEIRA

FRENTE CAMPINAS
PSDB • PST • PPS • PSC • POC

A Administração Magalhães Teixeira entende a Educação como um processo coletivo que vise a conquista da cidadania. Esta implica a consciência da realidade, dos direitos e deveres de cada cidadão. Requer, ainda, a universalização das oportunidades de acesso e permanência na escola, a valorização dos agentes da Educação, a participação da comunidade através dos seus segmentos organizados, a descentralização da Administração.

A realização destes objetivos se dará através das seguintes metas:

- 1 - Definição de um Plano Pedagógico adequado ao perfil da clientela da rede municipal de ensino;
- 2 - Qualidade de ensino decorrente desse plano pedagógico que deve envolver professores, funcionários, alunos, pais e comunidade.
- 3 - Atendimento da demanda, através de um planejamento conjunto com a Divisão Regional de Ensino e a sociedade civil;
- 4 - Recuperação física dos prédios escolares e melhoria da sua infra-estrutura;
- 5 - Reorganização administrativa, técnica e funcional da Secretaria Municipal de Educação;
- 6 - Criação de um Banco de Dados que atualize, tornem confiáveis e ágeis as informações do setor, através da informatização.
- 7 - Regulamentação do Conselho Municipal de Educação e do Conselho das Escolas Municipais;
- 8 - Melhoria do atendimento da Merenda Escolar;
- 9 - Integração com outras Secretarias Municipais, principalmente a da área social, para a realização de projetos comuns;
- 10 - Avaliação e elaboração de um plano de ação para a Educação Especial, através de uma equipe inter-disciplinar;
- 11 - Otimização dos recursos humanos e materiais da Secretaria de Educação;
- 12 - Captação de recursos adicionais, através de parcerias com o Governo Federal e Estadual, Empresas, Clubes de Serviços, Órgãos de fomento, etc ...;
- 13 - Política de convênios para programas de atualização de docentes, funcionários técnicos-administrativos e outros profissionais de apoio;
- 14 - Elaboração e implementação de Planos de erradicação do analfabetismo no Município;

- 15 - Programa de Educação Profissionalizante para jovens trabalhadores e/ou concluintes do ensino fundamental;
- 16 - Cooperação técnica e científica com as Universidades e Institutos de Pesquisa locais;
- 17 - Busca de cooperação internacional para o atendimento das demandas da população;
- 18 - Política de melhoria da qualidade dos serviços educacionais do Município que possibilite a valorização profissional;
- 19 - Estímulo à colaboração das Empresas em programas de manutenção e construção de equipamentos educativos;
- 20 - Promoção de eventos, tais como Feiras de Ciências, Feiras de Livros e Exposições que introduzam o aluno no universo científico e tecnológico;
- 21 - Implantação de programas sistemáticos de complementação de estudos, fora do horário regular de aulas;
- 22 - Complementação da atual jornada escolar, através de programas de esporte e lazer, nas praças de esportes e parques municipais.

Além dessas metas merecerão um cuidado especial, uma política de atendimento à educação infantil e à merenda escolar.

POLÍTICA DE ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há como negar o avanço que representa, em relação à maioria dos municípios brasileiros, o assentado na Lei Orgânica do Município de Campinas em relação ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A atual administração acoplou as creches às pré-escolas, mas não propôs uma política que possibilitasse às creches assumir o caráter educativo. Não basta contratar novos funcionários ou criar novas funções para que à guarda some-se o educativo. Se elas cumprem esta missão isto se deve mais à abnegação e empenho dos seus profissionais do que a uma atuação intencional da Secretaria no sentido de gerar uma proposta pedagógica.

É necessário a elaboração de normas, de diretrizes que permitam implantar essa nova natureza do serviço oferecido nos Centros de Educação Infantil. Trata-se de um desafio administrativo e político pois pressupõe, tanto a utilização polivalente do equipamento, como o trabalho integrado de profissionais das

A seguir são arroladas, de forma não exaustiva, algumas diretrizes para os Centros de Educação Infantil:

- 1 - Atuação integrada das Secretarias de Educação, Saúde e Promoção Social;
- 2 - Definição de competências de cada Secretaria;
- 3 - Definição de prioridade de atendimento: sugere-se a priorização da matrícula por ordem decrescente de idade;
- 4 - Expansão gradativa da oferta, lembrando que a universalização do atendimento é meta de longuíssimo prazo e que não deverá comprometer o cumprimento da obrigatoriedade do oferecimento do ensino fundamental a todos que deles necessitem;
- 5 - Incentivar a captação de recursos não orçamentários principalmente no que diz respeito à expansão atendimento de creche;
- 6 - definição do quadro de profissionais que deverão se situar em cada um dos Centros de Educação;
- 7 - Qualificação em serviço dos profissionais não habilitados;
- 8 - definição de um currículo articulado com o ensino fundamental;
- 9 - correção das distorções entre a capacidade, a matrícula, a frequência e a demanda acumulada de cada creche. Em abril de 1992, Campinas contava com 45 Centros de Educação Infantil cuja situação era a seguinte:

CAPACIDADE	MATRICULA	FREQUÊNCIA MÉDIA	LISTA DE ESPERA
5.595	5.811	3.923	2.948

Neste quadro podemos verificar a necessidade de ajustes no plano da eficiência do serviço, pois:

- a - as matrículas representam 103,86% da capacidade total de atendimento;
- b - a frequência média representa 70,01% da capacidade total de atendimento e 67,05% das matrículas efetuais;
- c - a lista de espera representa 52,54% da capacidade total de atendimento;

d - há uma ociosidade de 1672 vagas, isto é, 29,09% do número

de atendimento de 56,08% da lista de espera. Ressalve-se que como o número de crianças em lista de espera e o número de vagas ociosas não é o mesmo em todos os Centros, essas percentagens dizem respeito ao número total de crianças em lista de espera e a capacidade total dos equipamentos.

POLÍTICA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

1 - Objetivos

- 1.1 - Proporcionar assistência alimentar aos escolares matriculados nos estabelecimentos de ensino municipais e estaduais de 1º grau, EMEIS, Centro Infatis e FUMEC;
- 1.2 - Desenvolver ações educativas integradas de nutrição e saúde;
- 1.3 - Aumentar a cobertura do programa entre alunos do 1º grau;
- 1.4 - Promover a participação da comunidade.

2 - Metas:

2.1 - Cardápios

- 2.1.1 - Manter o nível de qualidade da assistência alimentar das EMEIS e Centros Infatis;
- 2.1.2 - Melhorar a qualidade alimentar e nutricional das refeições servidas aos escolares de 1º grau.

2.2 - Educação

- 2.2.1 - Implantar em centro de material audio-visual sobre temas de nutrição e saúde, à disposição das escolas;
- 2.2.2 - Elaborar e distribuir material educativo aos alunos e seus familiares.

2.3 - Organização

- 2.3.1 - Descentralização e hierarquização do programa.
- 2.3.2 - Criação de conselhos setoriais de alimentação escolar.
- 2.3.3 - Trabalho coordenado com a Secretaria de Abastecimento.
- 2.3.4 - Aperfeiçoamento do sistema de coleta de dados sobre produção, consumo, processamento e custo;
- 2.3.5 - Coordenação com as Secretarias de Saúde, Esporte e Cultura para a criação e implementação de um sistema de vigilância nutricional e epidemiológica dos escolares;
- 2.3.6 - Coordenação com a Secretaria de Saúde para incorporar a merendeira ao programa de saúde do trabalhador e promover o seu desenvolvimento profissional.

O CAOS DA EDUCAÇÃO EM CAMPINAS DOCUMENTO DENÚNCIA

Os profissionais de Educação do Município de Campinas, tendo esgotados todos os canais de negociação com a atual Secretária de Educação - Maria Helena G. Castro - e frente a desorganização da estrutura educacional do nosso município, vêm tornar público os fatos que, nestes dois anos, tem gerado conflitos, transtornos e desgastes, refletindo diretamente na queda da qualidade de ensino:

1º - Já no início de sua gestão, desconhecendo a estrutura de ensino do Município e os profissionais que a integram, a secretária desrespeitou a categoria ao emitir juízos pré-concebidos sobre eles;

2º - Sendo uma profissional sem qualquer conhecimento (teórico e prático) sobre a área de educação, recusa-se a conhecer e reconhecer a história de quase meio século dos profissionais de educação de Campinas;

3º - Sua atuação tem sido marcada pela falta de diálogo com os profissionais, além de medidas autoritárias e antidemocráticas que violam direitos adquiridos desses. Exemplo disto são os sete (07) processos ajuizados por grupos de profissionais;

4º - Outra marca de sua gestão é a constante ausência à frente da Secretaria e do processo educacional, preocupando-se sobretudo com sua "projeção" pessoal em detrimento da realidade das escolas municipais;

5º - O fruto das discussões realizadas em nível nacional das quais a secretária participa não se concretiza em nível municipal;

6º - No Balanço de trabalho realizado pela equipe dirigente até junho/94, a análise quantitativa pura e simples omite os dados qualitativos que não têm sido preocupação desta gestão;

7º - Exige, através de ordem de serviço, a assinatura dos diretores de educação infantil em relatórios mensais declarando o recebimento de verbas da LBA, quando na realidade esses profissionais desconhecem o montante recebido e sua aplicação;

8º Apresenta um discurso falacioso que, ao contrário do que diz e escreve, não promove a valorização do profissional nem melhora a infra-estrutura das escolas;

9º - Trata-se de uma pessoa que não cumpre nem assume suas próprias determinações e compromissos com o grupo de profissionais que pretensamente deveria dirigir;

10º - Estatutária/ e há cargos de chefia da SME que devem ser preenchidos por eleição pelos especialistas de Ed., que desde o início de sua gestão não tem sido feito. Ao assumir, apesar de todos os protestos, fez a eleição por segmentos e não conforme determina o estatuto e, de lá p/ cá, tem indicado pessoas para essas funções como se fossem apenas cargos de confiança;

11º - O CAOS está instalado. Ao final de dois anos de gestão, temos a quebra e a desestruturação da Secretaria Municipal de Educação, permitindo que um volume cada vez maior de cargos (de professor a supervisor) permaneçam em regime de substituição, gerando o desgaste de profissionais, o que prejudica o atendimento e a qualidade do trabalho.

Por tudo isso, solicitamos o apoio da população de Campinas que julgamos ser quem conhece realmente a qualidade de nosso trabalho. Exigimos respeito, colaboração, justiça, compromisso e um profissional condigno para dirigir a Secretaria Municipal de Educação.

CODEM (Conselho dos Diretores e Vice-Diretores Municipais)

COMSE (Conselho Municipal de Especialistas Educacionais)

Comissão do Concurso de Acesso dos Especialistas da Educação da PMC.