

# (DES) CONTINUIDADES NA POLÍTICA EDUCACIONAL PERNAMBUCANA NA DÉCADA DE 90.

Eixo-temático: Política e Gestão Educacional

Jailze de Oliveira Santos  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)  
[jai Recife@hotmail.com](mailto:jai Recife@hotmail.com)

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo uma análise da política educacional pernambucana no período situado entre 1991-1998, que compreende os governos de Joaquim Francisco e Miguel Arraes, buscando verificar possíveis continuidades e descontinuidades. Partimos de uma análise aprofundada dos Planos Estaduais de Educação e realizamos entrevista semi-estruturada, aplicada a Diretores de Ensino do Estado (DERE's) e sindicalistas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), sendo estas analisadas e confrontadas com análise dos documentos oficiais. Procuramos investigar aspectos relevantes a educação segundo cada período de governo: Joaquim Francisco de Freitas Cavalcanti (1991-1995) e Miguel Arraes de Alencar (1995-1998), bem como, verificamos nas falas dos sujeitos envolvidos no contexto do momento, elementos indicativos de continuidades, rupturas ou ranços entre os períodos analisados. A pesquisa apontou indicativos que nos permite concluir que a descontinuidade ou a ruptura na elaboração e implementação de programas e/ou projetos educacionais é por vezes encarada como a forma legítima de estabelecer as diferenças entre os projetos e governos. Dessa forma, entendemos ser iminente a necessidade uma reflexão aprofundada sobre o “fazer” das políticas educacionais, a fim do maior entendimento de como esta tem se dado, e por fim chamar a Sociedade Civil para este debate. Fica, então, aberta uma porta para estudos posteriores, apontando elementos para estudos na área.

**Palavras- Chave:** Descontinuidade, políticas educacionais, educação.

## 1. INTRODUÇÃO

A cada pleito eleitoral, nos distintos níveis da federação, é comum se instalar certo clima de insegurança entre os funcionários públicos, vinculados a esfera federativa que terá eleições. A possibilidade de que, muito em breve, uma nova administração desestruture tudo que foi edificado pela administração em curso causa sentimentos paradoxais: alívio para alguns, preocupação para outros.

Ainda que seja vitoriosa a mesma sigla partidária do quadriênio findo, fatores como composições da majoritária, coligações e nomeações no segundo e terceiro escalões do governo, podem gerar períodos de transição.

Transições administrativas são, em geral, momentos de balanços e *feedback* para a administração que encerra e de expectativas e propostas sobre a administração que inicia. Contudo, nem sempre este processo é tão pacífico ou ‘civilizado’ quanto deveria.

O eterno recomeçar, que vincula políticas públicas a políticas ou planos de governos quadrienais, faz com que o início de quase toda administração seja mais expectativa do que confiança, mais indagações do que respostas, mais inquietações do que segurança.

Deste modo, inquietou-nos a análise da década de 1990 em Pernambuco, no que concernem as políticas educacionais, vistas a partir de documentos oficiais e nas falas de diretores de ensino e do sindicato de professores, nos quais buscamos responder ao seguinte questionamento: quais as características das (des) continuidades nas políticas educacionais pernambucana, na década de 1990? A partir deste questionamento este trabalho traz uma análise relevante na compreensão da dinâmica em que se assenta o debate sobre a agenda da reforma educacional brasileira da atualidade.

Neste sentido, o artigo traz uma análise da política educacional pernambucana durante os governos que compreendem o período situado entre 1991 e 1998. Procuramos investigar aspectos relevantes a educação segundo cada período de governo: Joaquim Francisco de Freitas Cavalcanti (1991-1995) e Miguel Arraes de Alencar (1995-1998), bem como, verificamos nas falas dos sujeitos envolvidos no contexto do momento, elementos indicativos de continuidades, rupturas ou ranços entre os períodos analisados.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. Na conclusão do trabalho tecemos algumas considerações relacionadas às temáticas estudadas integrando-as as interpretações efetivadas durante o estudo que não consiste nas respostas finais deste processo investigativo, mas, sobretudo, como elementos indicativos para futuras investigações acerca dos conteúdos abordados.

## **2. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 90: UM RESGATE HISTÓRICO**

A política educacional no Brasil dos anos 90 foi implantada, através de diversos mecanismos legais, em paralelo ao amplo debate coordenado pela Subcomissão de Educação da Câmara Federal a fim de colher subsídios para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, conforme veremos, esse debate pouco influenciou a política governamental para a educação, ainda que tenha alimentado a ação dos sujeitos sociais envolvidos no processo político em curso (OLIVEIRA, 2002).

O entendimento de alguns atores do campo da educação como, Oliveira (2002), Anderson (2002) e Gonçalves (2005), era que as diretrizes apontavam para um processo de privatização da educação nacional e para a implementação de uma educação de caráter dual.

A discussão girava em torno de questões históricas da disputa política pela definição da política educacional: ensino público x ensino privado, educação dualista x escola unitária, gestão democrática x gestão centralizada. O centro da discussão localizava-se na finalidade da educação “*educar para formar o cidadão livre e consciente do seu papel social e político ou educar para formar o trabalhador adequado ao sistema produtivo*” (GONÇALVES, 2005, p. 36). Tais questões já haviam permeado as discussões sobre a educação nacional nos anos 70 e 80, motivadas pela determinação governamental de oferecer na escola regular a formação profissional da mão de obra requerida pelo mercado de trabalho (GONÇALVES, 2005).

As críticas ao Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes, tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Estas convergem no sentido de que se tratou de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis.

Sendo esse o contexto nacional no qual trataremos a política educacional no estado pernambucano. Um momento de (re) organização política, que conforme verificamos tenderam aos percalços e solavancos da mundialização e organismos internacionais. Tendo em vista estes fatores passamos a uma análise estadual.

### **3. POLÍTICA EDUCACIONAL: CONTEXTO ESTADUAL NA DÉCADA DE 90**

Trazendo o foco para o período alvo deste estudo, aprofundaremos a realidade política e social do Estado no que concerne aos respectivos governos. Joaquim Francisco foi aliado de Collor nas eleições presidenciais de 1990, tendo este fato sido considerado um facilitador de sua vitória sobre Jarbas Vasconcelos que era o principal candidato da oposição. Sendo assim não é surpresa que esse Plano de governo tenha sido altamente influenciado pelo neoliberalismo dos projetos de Collor.

Dentre as características mais fortes do seu governo, tínhamos a inserção de Pernambuco nas transformações que conduziram à modernidade, buscando sempre estar em consonância com as orientações advindas do Governo Federal. Buscava-se com ações de

atribuição de competências ao Estado, a retomada do crescimento econômico, superando a divisão entre esquerda e direita, considerada arcaica por Joaquim Francisco. Seu discurso girava em torno da superação da miséria, trazendo melhorias nas condições de vida da população, sendo considerado, na avaliação OLIVEIRA (2006) como neoliberal, mas também desenvolvimentista.

Concernente as políticas para o Magistério, o PEE (1992-1995) apresenta recomendações sobre a “capacitação permanente” do professorado:

As ações de estimulação, orientação e oferta de capacitação deverão exercer-se por um uso intensivo de técnicas modernas de difusão de conhecimentos, através de multi-meios, a fim de oferecer – a todos e em todo o Sistema- as capacitações necessárias e específicas, em horários compatíveis com as atividades regulares.

(PEE: 45).

Parece-nos que o PEE evidencia uma preocupação com formação inicial dos docentes, esclarecendo as consequências da formação deficitária, buscando a (re) estruturação dos Cursos de Magistério: *“É emergente, portanto, um grande esforço no sentido de reverter o quadro que se apresenta, definindo-se uma política que recupere a qualidade pretendida, nas 112 escolas normais existentes na rede (PEE: 43).*

Percebemos que não foi feita qualquer menção ao aumento de salários dos docentes, sendo feita rápida citação a proposta de estruturação de um Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos.

O PEE (1992-1995: 71) apresenta um subitem específico a articulação com entidades não governamentais, onde reconhece a natureza das relações opostas entre estes setores *“[...] O relacionamento que ai se estabelece, por ser extremamente diversificado, envolvendo setores, por natureza, opostos entre si, requer da Secretaria sensibilidade para discutir com todos e cada um em particular [...]”*. Assegurando essa articulação, no favorecimento de espaços de debates:

O objetivo de propiciar a todos uma educação de qualidade orientara o posicionamento da Secretaria diante dos pleitos, das reclamações, das pressões, das ofertas, das cobranças, venham de onde vierem, reconhecendo e respeitando o direito e o dever das organizações de lutarem pelos interesses que representam.

(PEE: 71).

No que tange ao Governo de Miguel Arraes vemos que as dificuldades se mostravam maiores, devido ao seu histórico político e o declarado oposicionismo ao Governo FHC. O governador eleito discordava fundamentalmente com a “agenda de modernidade” e com o projeto de desenvolvimento, considerado pelo presidente como inevitável. Este projeto

consistia, conforme apresentado no capítulo anterior, na internacionalização da economia, visto que a globalização já era realidade no quadro político mundial, sobretudo no que dizia respeito ao fluxo de capitais e a tecnologia.

Assim sendo, Arraes foi único político a romper com o continuísmo do PFL em Pernambuco desde as Diretas. Seu governo foi marcado ainda por diversas denúncias de suposta corrupção resolvidas na Justiça. A pressão foi tamanha que muitas de suas medidas eram vetadas na Assembleia Legislativa, havia o retardo na transferência dos recursos da União, e seu governo declarou-se prejudicado por essas eventuais barreiras impostas de certa forma pela oposição. De fato, todos esses pormenores precisam ser considerados numa análise das medidas educacionais deste período.

O ideário de educação e gestão democrática permeia o discurso do PEE, onde no subitem intitulado Padrão Democrático de Gestão, sem que haja o reconhecimento das condições de embates, sendo este aceita em sua essência dialética:

No contexto democrático, a atuação do Poder Público remete a busca constante de articulação com as diferentes forças sociais e políticas em presença. Por essa via, projetos são gestados e nutridos nas diferentes instâncias da sociedade política e da sociedade civil, num processo de confrontos, de eventuais aglutinações e de constantes redefinições ou reafirmações.

(PEE: 18).

O PEE, vê na figura do professor um “profissional de ensino”, reconhecendo neste a importância social de sua atividade profissional, fazendo menção à necessidade de remuneração digna *“não apenas reconhecem os professores como ‘profissionais de ensino’, como sinalizam sua valorização [...] plano de carreira, piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos (PEE: 16).*

Neste sentido, as capacitações docentes deparadas no PEE foram estruturadas em modalidades diferenciadas, a saber, formato tradicional, formação massiva associada a momentos presenciais e formação continuada em serviços, ambas amparadas pela Rede Pernambucana de Capacitadores, da qual faziam parte docentes da própria rede, considerados referência nas suas áreas de conhecimento.

Após apresentada a retrospectiva histórica da política educacional, em nosso estado, trataremos agora de explicitar o marco teórico sobre o qual alicerçamos este trabalho, explorando os conceitos ora abordados.

#### **4. DESCONTINUIDADE ADMINISTRATIVA: ENTRE CONCEITOS**

Descontinuidade se traduziria na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições (CENPEC, 2005).

Não é difícil encontrar, na imprensa e na literatura acadêmica, textos ligados às mais diversas áreas e aos mais variados temas que citam a descontinuidade como uma das características marcantes da gestão pública brasileira. Em Cenpec (2005), Fischer e Altenfelder (2003), Vieira (2005), Pereira (1985), Miranda (2004) e Sposito e Carrano (2003), por exemplo, encontra-se a descontinuidade administrativa como entrave ao desenvolvimento de políticas públicas sociais ou de juventude, obstáculo ao fortalecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente e ao planejamento de sistemas de informação, empecilho em esforços de reforma administrativa ou ainda como um dos desafios para as fundações privadas na promoção do desenvolvimento sustentável.

A descontinuidade não é a preocupação central desses autores, mas o tom que se sobressai é de crítica impiedosa ao fenômeno: *“Temos muitos problemas, é verdade, mas já avançamos em algumas áreas. Atualmente, a descontinuidade de políticas e programas é inaceitável. Defendemos, portanto, a continuidade dos programas que deram certo e a não fragmentação das ações governamentais”* (CENPEC, 2005, p. 2).

Todavia, Calazanz (2001) salienta que na descontinuidade, sendo esta característica básica da ação governamental, é quase certo que os escassos recursos sejam mal gastos, da mesma forma que praticamente não há segurança quanto à continuidade de iniciativas que estejam dando certo. Onde início ou encerramento de programas, nada tem de relação com sua coerência interna ou externa. Valendo mais o “jogo de influências” de seu autor. Calazans (2001, p. 43) explicita *“Há inúmeros casos de programas mal sucedidos que se mantêm exclusivamente em razão do prestígio que desfrutam seus autores na estrutura central do MEC”*.

Neste sentido, KUENZER (2001) é enfática, esclarecendo que em sendo a Política Educacional voltada para a transformação da realidade, essa exige direção, definida pela Sociedade Civil, exigindo-se integração, articulação e continuidade. (grifo nosso).

## 5. METODOLOGIA

A escolha da metodologia em um trabalho de pesquisa não é uma tarefa fácil. Devem ser levados em consideração os dados e universos a serem analisados, com vistas à maior possibilidade de respostas às questões iniciais. Dessa forma, selecionamos esse desenho metodológico a partir do proposto por Dias (2000):

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas. ( p.03)

Os procedimentos os quais utilizamos buscaram dar resposta a pergunta de nossa pesquisa e solucionar nossas inquietações. Foram a análise documental e entrevista semi-estruturada.

Debruçamo-nos perante os Planos Estaduais de educação, referente aos governos de Joaquim Francisco (1991-1994) e Miguel Arraes (1995-1998) a luz de teorias anteriormente citadas.

O trabalho apresenta uma apreciação das fontes documentais, como explicitado, especialmente no que diz respeito às investigações realizadas no campo da História da Educação na perspectiva de análise das políticas educacionais, a partir dos documentos oficiais.

A análise documental se consolidou com ponto de partida para o cruzamento e confronto das fontes, para o que a leitura interpretativa da documentação se constituiu em operação importante do processo de investigação, possibilitando uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementaram, em termos explicativos.

A entrevista semi-estruturada mostrou-se adequada a esta pesquisa, servindo com eixo orientador ao desenvolvimento da mesma. Concebemos entrevista semi-estruturada como aquela que combina perguntas fechadas e abertas permitindo assim ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido sem que o entrevistador fixe *a priori* determinadas respostas ou condições.

Nesta o investigador tem uma lista de questões ou tópicos para serem preenchidos ou respondidos, como se fosse um guia, usando de uma relativa flexibilidade. As questões tinham a possibilidade de serem (re) formuladas no decorrer da entrevista (MATTOS, 2005).

Esta técnica contribuiu para a coleta de dados objetivos, as quais complementaram as fontes teóricas e documentais, possibilitando o cruzamento das respostas em função de percepções variáveis da realidade apresentada pelos interlocutores, originando categorias de análise.

Foram entrevistados dois diretores de ensino<sup>1</sup>, um de cada período analisado. Esclarecemos que o critério para a seleção das DERE's e o número de diretores deveu-se ao curto tempo disponível para a consecução desta. Os outros sujeitos para quem direcionamos nossos questionamentos foram profissionais de educação envolvidos com o movimento sindical (SINTEPE), nos dois períodos.

Considerando os objetivos estabelecidos para a realização da presente pesquisa, procedemos com a análise dos planos relativos aos períodos em foco. Para melhor estruturar a análise procuramos estabelecer categorias, tendo em vista as respostas dadas pelos interlocutores: um primeiro dado que emergiu fala da caracterização dos governos, onde pudemos desenhar algumas categorias, posteriormente identificamos uma 2ª categorização que diz respeito ao período de transição, a partir das percepções e concepções dos interlocutores.

A entrevista foi construída com base em alguns aspectos relevantes para nossa análise, tais como: o tempo de atuação na SEDUC, a trajetória profissional, a visão sobre cada um dos governos, a visão sobre as políticas educacionais de cada governo, a avaliação geral dos governos, a perspectiva dos sujeitos enquanto professores no período de transição, a visão das características do período de transição, a situação do quadro funcional no período de transição e por fim a avaliação sobre o andamento dos projetos e programas quando se deu a transição.

## **6. NOSSOS RESULTADOS**

Traremos neste item os principais resultados obtidos através da nossa coleta de dados. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com dois ex-diretores de ensino da DERE Recife Sul, uma secretária do SINTEPE e dois professores sindicalistas. Os entrevistados têm em média 25 anos de trabalho na SEDUC, o entrevistado 2, o com maior tempo de exercício na secretária estadual de educação conta 34 anos. Dos sujeitos em questão, 80%, oitenta por cento, iniciaram sua trajetória profissional na docência, dois atuaram na direção escolar, dois

---

<sup>1</sup> Diretor de Ensino equivalente ao cargo que conhecemos atualmente por Gestor, responsável pela direção e acompanhamento dos planos e programas educacionais, junto às escolas e comunidades. Antes DERE (Diretoria Regional de Ensino), hoje GRE (Gerência Regional de Ensino).



deles estiveram sempre lecionando. Todos estiveram presentes em cargos educacionais em ambos os períodos. Subdivididos nossos resultados, como apontamos a seguir:

### **a. DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO POLÍTICO**

Concernente a democracia e espaços de debates, ambos os governos declaram, em seus planos educacionais, a intenção de democratizar a escola, conforme podemos constatar:

A autonomia da Escola que constitui o cerne do Plano Estadual de educação, Cultura e Esportes, ganha, neste Programa, seu espaço próprio para crescimento. Com esta perspectiva a Secretaria coloca-se em posição de escolher e apoiar iniciativas da Escola, no que fazer pedagógico, reconhecendo, por direito, que a elevação do nível de qualidade do ensino na acontece sem que se processe um movimento nesta direção, no interior da Escola, em estreita articulação com a comunidade a que serve. Esta posição, contudo, não faz da Secretaria um simples expectador. Ao contrário, exige-lhe uma atitude ativa diante da Escola, mostrando-se disponível e atenta, acompanhando e respondendo no momento preciso.  
( PEE 1992-1995 ).

È na direção da descentralização coordenada e da construção de projetos escolares sintonizados com os elementos centrais das políticas educacionais de Estado e de Governo que se situam os eixos da política educacional de Pernambuco e, em particular, o projeto pedagógico da escola, o qual é instado a vincular as propostas que emergirem do contexto escolar, em sua relação com a comunidade, com o núcleo básico das políticas educacionais de Estado e Governo.  
(PEE 1996-1999).

Todavia, de acordo com a declaração de 80%, oitenta por cento, dos entrevistados a gestão de Joaquim Francisco pode ser considerada como um período onde não houve discussão, as ações eram determinadas “de cima para baixo”, o processo era efetivado a partir das resoluções da SEDUC. “[...] *vinha tudo pronto. Sempre de cima para baixo. Já vem pronto para você fazer. Sem debate.*” (Ent. 1).

Nesse sentido, um dos entrevistados, afirmou ainda que Joaquim Francisco perseguia seus opositores, não abrindo espaço para debates políticos:

[...] essa não foi uma fase favorável, foi mais um período de caça as bruxas, pois apesar do discurso de aproximação, Joaquim Francisco sempre foi implacável com quem não era seu partidário. Fazendo mesmo perseguição política. (Ent. 3)

Na contramão das assertivas, contradizendo a maioria das respostas, um dos sujeitos significou o referido governo como democrático. “*Eu acho que foi um período bem democrático. A SEDUC sempre buscava estar próximo dos sindicatos, todos eles. Ouvia as associações comunitárias, então foi um período bem democrático*” (Ent. 5).

Com relação à gestão Arraes, os entrevistados foram unânimes em caracterizar o período de 1996-1999 como democrático, marcado por debates, fóruns e incentivos a participação da comunidade.

Na minha gestão da DERE, na SEDUC toda, nós tínhamos um trabalho de incentivo da participação das comunidades. Nós trabalhamos não só com as escolas, mas as escolas com a comunidade dentro da escola discutindo. Tivemos fóruns, não só os fóruns, mas outros encontros, na DERE, em vários locais, nas próprias escolas [...]

(Ent. 1).

Arraes era mais aberto politicamente, buscava discussões, a participação coletiva, abria os espaços para quem quisesse se expressar. Foi um período mais aberto sim.

(Ent. 4)

## **b. POLÍTICA PARA O MAGISTÉRIO**

Com a revisão dos Cursos de Magistério, O PEE, na gestão Joaquim Francisco, propôs a reconstrução do currículo do Curso Normal, adequando-o à legislação e a realidade, dando condições do aluno de Magistério dar continuidade à formação e articulação nos Níveis e Modalidades. E neste sentido, a implementação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), dando incentivo às Escolas Normais com renovação dos acervos bibliográficos e aquisição de materiais e equipamentos de apoio pedagógico (PEE 1992-1995, pág. 44).

Passando a analisar as falas obtidas vemos na administração de Joaquim Francisco a presença de um discurso de “aproximação”, onde havia a percepção do governo com relação à necessidade de qualificar a educação e melhorar o seu nível “[...] *De fato eu senti que o governo percebia que a educação estava intimamente ligada com desenvolvimento do país. O principal crescimento foi com relação à formação inicial dos professores, pois os cursos de Magistério eram fracos e defasados, então um professor em início de carreira com uma boa formação era difícil de encontrar*” (Ent.3).

Segundo observamos nas falas, houve evolução nesse sentido, se investiu na formação, considerada deficiente, aconteciam cursos à distância pela televisão, assim como previa o plano, foram realizadas capacitações, investiu-se na tecnologia escolar e das diretorias “[...] *Ele fez investimento nas escolas com tecnologia nas escolas e nas diretorias. Tivemos muitos momentos de capacitação, com cursos a distância, pela televisão...*” (Ent.5).

No que concerne ao governo de Miguel Arraes foram adotadas medidas referentes à formação continuada dos profissionais de educação, medidas estas como a oferta de

intercâmbio e a possibilidade da realização de cursos à distância, associado a formas presenciais de ensino. Existia a intenção de ampliar a oportunidade de ingresso dos professores na pós-graduação, através da ampliação de vagas e fundação de novos cursos (PEE 1996-1999, pág. 40). Havia também a preocupação de melhorar os cursos de Magistério, “dotando-os de materiais e livros didáticos atualizados para apoio à prática pedagógica e à pesquisa [...]” (PEE 1996-1999, pág. 41).

Nossos interlocutores apontam que houve muitos debates e as capacitações serviam de palco para a troca de experiências *“Houve espaço para debates, discussões, as capacitações eram mais dinâmicas e com espaço para troca de experiências, foi um período mais proveitoso em termos de abertura para a educação”* (Ent. 4). Aí poderia configurar-se o lado positivo neste governo, pois de acordo com 80% dos entrevistados, os debates também resultaram na discussão e inconformidade com relação aos salários, gerando força para o movimento de campanha salarial, isso ocorria de modo desestabilizado e prejudicial ao governo *“[...] Teve muito bate boca por causa de salários, ninguém estava conformado. Aí ele pode ver o que essa questão de debate trouxe. As pessoas se juntavam não para se formar, para estudar, se juntavam para reclamar, parecia reunião de sindicato”* (Ent. 5).

### **c. O QUE PENSAM NOSSOS INTERLOCUTORES?**

Duas das perguntas realizadas na entrevista remetem a opinião dos sujeitos sobre os governos de um modo geral, considerando as considerações sobre espaço democrático e valorização do magistério. Sendo assim, eles teceram considerações relativas à análise geral e avaliação das gestões.

Sobre a administração de Joaquim Francisco há afirmações sobre o determinismo das ações, sem participação dos demais atores do processo, assim como dantes já pudemos observar *“Já vinha tudo pronto, não havia espaço para discussão, em muitos casos, o diretor era escolhido pelo governo”* (Ent. 4). Como também visto antes é reconhecido o caráter de “perseguidor político” que este governo possuía *“Nesse governo, todos os que diferiam de sua linha de governo eram retirados de seus cargos”* (Ent. 4). Embora tenhamos uma fala que traduz algumas justificativas para esse ponto da política de Joaquim Francisco:

*Ele entrou querendo modernizar tudo, ele queria melhorar mesmo. Com ele ninguém deixava de trabalhar, veio com a proposta de reorganizar as diretorias e escolas. Tinha muito professor afastado de sala de aula, sem necessidade e ele queria arrumar a casa. Muita gente chamou de caça as bruxas, mas só senti isso quem estava trabalhando errado, pois foi com estas pessoas que ele mexeu* (Ent. 5).

Joaquim também foi considerado como um governador não muito participativo junto aos sindicatos, estando como oposição “*Ele não era companheiro em debate, mas a oposição na pior forma. A velada. Fingindo uma neutralidade questionável*” (Ent. 3). Contudo, conforme podemos verificar houve apreciações positivas “*Teve seus pontos positivos, não dá pra negar, mas não senti esse período como de grande motivo de comemoração*” (Ent. 3). Considerando, ainda, a diferença na filosofia política como um aspecto natural entre os governos “*Sempre há mudanças de um governo para outro, cada um quer impor a sua filosofia e seu modo de governar, isso ocorre em todas as áreas, na educação não é diferente*” (Ent. 4).

A marca do governo de Arraes foi à democratização efetiva, os debates, “*Arraes sempre teve uma historia política de busca pelo debate, e o seu governo tivemos isso como marca registrada...*” (Ent. 3). Seu governo foi encarado como um período de “tentativa de melhorias” e novos projetos para a educação, apesar de muitos projetos não terem se concretizado “[...] *muitos projetos não saíram do papel, mas foi um momento de tentativa de melhoria da educação, com mais qualidade, tentativa houve*” (Ent. 3).

Outra marca deste governo foi a instituição da eleição para diretores, segundo um dos interlocutores havia uma avaliação constante das escolas:

*Esse espaço de debate era vivido realmente. Havia discussão nas próprias escolas ate a gestão, a escolha do gestor, foi uma coisa muito boa, a eleição para diretor. Mesmo no interior existia colegiado, reuniões mensais com todos os diretores das DEREs, com a participação de todos os secretários. Onde nos direcionávamos nossa ação política, vendo cada escola, avaliando. E a cada mês a gente (re) avaliava.* (Ent. 1).

Um ponto não positivo, segundo os interlocutores, foi o “arrocho salarial” que o professorado sofreu “*Se comparado ao anterior foi bem melhor, mas o arrocho salarial que a gente sofreu... Só não foi pior nem sei por que*” (Ent. 2).

Conforme antes já afirmamos neste trabalho, o governo Arraes era oposição ao governo Federal (FHC), sendo assim, o repasse dos recursos da União era feito de modo desfavorável as suas políticas de governo, tendo, portanto que ser levado em conta este aspecto ao analisar as ações efetivadas em sua gestão. Os sujeitos por nós indagados nos ajudam a concluir, com efeito, que este fator contribuiu para que muito do que ele havia planejado não fosse realizado de modo suficiente, inclusive a questão salarial foi totalmente influenciada por essa determinante:

*Arrocho salarial, devido aos problemas de Arraes com o governo Federal, isso levou a um “boicote” em relação às verbas que deveriam ser enviadas ao estado, isso levou a problemas sérios dentro da educação, uma vez que até a merenda foi afetada, havia campanhas para doação de livros para que os alunos pudessem estudar. (Ent. 4).*

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Política Pública significa, conforme pudemos perceber, o processo de estabelecimento de focos e prioridades em um contexto determinado, em que forças sociais se defrontam e disputam hegemonia. Em uma democracia, o período eleitoral, mas não apenas ele, é momento privilegiado de discussão, de disputa entre focos e prioridades, seja no confronto de forças opostas, seja no interior de forças sociais que apóiam determinados candidatos. Estes focos e prioridades emanam de uma leitura conjuntural de demandas sociais históricas e contemporâneas que disputam adesão e apoio em uma determinada área, em um determinado espaço de interpretação (AZEVEDO, 2004).

Uma vez incluídos no programa de governo (plataforma) de um candidato, tais focos e prioridades tendem a ser reinterpretadas, pelo menos, segundo duas perspectivas, que podem se desdobrar em outras tantas: a que favorece a inserção de aliados, e aquela que pretende, buscando igualmente a adesão de aliados, alargarem conquistas obtidas na área específica.

Confrontam-se, então, políticas de estado – ou seja, focos e prioridades em relação aos quais foi possível obter certa convergência ou mesmo acordo -; e políticas de governo – ou seja, aqueles pontos que ganharam destaque na dinâmica das forças sociais que se aglutinaram em torno de determinado projeto social.

Novos conflitos e confrontos se instauram, procurando transformar políticas de governo em políticas de Estado. O debate social se diversifica e alimenta a formulação de propostas que ampliam ou restringem focos e prioridades definidas. A amplitude de sua implementação depende dos apoios obtidos, mas também do caráter das críticas recebidas. A gestão pública consiste nas formas como são implementadas políticas de estado e de governo.

No que se refere à educação, alguns focos e prioridades vêm se impondo nas últimas décadas: o acesso generalizado à Educação Básica, a ampliação do acesso à Educação Superior, a gestão compartilhada de políticas com a Sociedade Civil e instâncias de poder, a co-responsabilidade social nos seus resultados, a redefinição das expectativas e atribuições dos responsáveis pelo processo formativo nas diversas Modalidades e Níveis, da Educação Básica e da Educação Superior, a reorientação das tarefas formadoras das instituições educativas.

Dessa forma, como todas as políticas públicas, as voltadas para a educação não são resultado da vontade de um governante ou partido, são fruto de uma variante união de forças sociais, que de maneiras diversas explicitam seus interesses, bem como entes e/ou organismos internacionais, na forma de ranços dos governos passados, na associação com o debate educacional e pressões sociais, sendo as políticas educacionais resultado de processos complexos e contrários (OLIVEIRA, 2006).

Outra dimensão a ser destacada é que as políticas públicas são, definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e por essa razão guardam uma estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (AZEVEDO, 2004).

Assim, encarando o âmbito das políticas públicas neste viés, entendemos aí a importância do povo, que deveria ser o principal interessado nesta questão, estar atento ao modo como o Estado vem fazendo uso do poder através dos variados mecanismos públicos, avaliando se de fato estão resultando em benefícios.

## **8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDERSON, P. Entrevista. Folha de S. Paulo, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial, p. 9-10.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. \_ 3. Ed.\_ Campinas, SP: Autores Associados, 2004. \_ (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56).

CALAZANS, Regina. Comunicação e educação. São Paulo: Hacker, 2001. CEDEFES. MEC e UNB. Acesso em: 29/julho/2014.

CENPEC. São Paulo: desafios da agenda social. São Paulo. 2005. Disponível em: [http://www.cenpec.org.br/nt\\_04.php](http://www.cenpec.org.br/nt_04.php). Acesso em: 2 mai. 2014.

DIAS, C. Pesquisa qualitativa – características gerais e referências. 2000 Site: [www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.html](http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.html), (acesso: 20/mai/2014).

FISCHER, R. M.; ALTENFELDER, J. P. Qualidade de gestão a serviço da criança e do adolescente. São Paulo: Associação de MBA da USP, 2003. Disponível em: [http://www.associacaombaup.org.br/gesc\\_resp/texto1.htm](http://www.associacaombaup.org.br/gesc_resp/texto1.htm). Acesso em: 2 mai. 2014.

GONÇALVES, M. D. S. Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e Escola Pública. Tese de doutorado. São Paulo: PUC de São Paulo, 2005.

KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em Educação – temas básicos de educação e ensino. São Paulo. Ed.Pedagógica e Universitária Ltda-EPU. 1986.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. Rev. adm. pública; 39(4):823-847, jul.-ago. 2014.

MIRANDA, A. Políticas e Planejamento de Sistemas de Informação no Brasil: um Caminho Tortuoso. Trabalho apresentado no IV CINFOM - Encontro Nacional da Ciência da Informação, Salvador, 2004.

OLIVEIRA, F. Entre São Bernardo e a Avenida Paulista. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 dez. 2002.

OLIVEIRA, M. G. C. ET. AL.; Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

PEREIRA, M. L. B. Desenvolvimento Organizacional na Administração Pública: a correlação entre grau de institucionalização e a efetividade da mudança. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 75-105, mai/jun 1985.

GOVERNO DE PERNAMBUCO (Estado). Planos Estaduais de Educação (PEE): anos 1992-1995.

GOVERNO DE PERNAMBUCO (Estado). Planos Estaduais de Educação (PEE): anos 1996-1999.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set/out/nov/dez 2003.