

SILVIA REGINA BARBOZA GARROSSINO

**A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI NO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1984-1987)**

**UNESP
Marília
2007**

SILVIA REGINA BARBOZA GARROSSINO

**A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI NO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1984 -1987)**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientadora: Doutora Graziela Zambão Abdian Maia

**UNESP
Marília
2007**

Garrossino, Silvia Regina Barboza.
G243c A Contribuição de Dermeval Saviani no Conselho
Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987) / Silvia
Regina Barboza Garrossino – Marília, 2007.
94 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

Bibliografia: f. 90 - 93

Orientadora: Dr^a. Graziela Zambão Abdian Maia

1. Administração da educação. 2. Dermeval Saviani.
3. Conselho Estadual de Educação (SP). I. Autor. II. Título.

CDD 371.2

SILVIA REGINA BARBOZA GARROSSINO

**A CONTRIBUIÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI NO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1984 -1987)**

Banca Examinadora:

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação
Orientadora: Doutora Graziela Zambão Abdian Maia

Membro Titular: Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

Membro Titular: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
UNESP – Campus de Marília

Data: 28/11/2007

AGRADECIMENTOS

À Deus que me concedeu a oportunidade de concluir este trabalho;

A meus pais, irmão e familiares pelo eterno incentivo;

Ao Carlinhos e meus filhos Fernanda, Deborah e Carlos Filho pela compreensão, apoio e amor que me fizeram prosseguir sempre em busca da realização dos meus ideais;

À Prof^a. Dr^a. Lourdes Marcelino Machado pela competência e dedicação com que me orientou, por clarear meu caminho para a elaboração deste estudo e principalmente pela confiança na minha capacidade;

À Dr^a. Graziela Zambão Abdian Maia pela orientação, leitura e sugestões na organização deste trabalho;

Aos Profs. Drs. Celestino Alves da Silva Júnior e Zacarias Pereira Borges pelas valiosas observações apresentadas no exame de qualificação;

Muitos me deram as mãos para que este trabalho se viabilizasse. Mas, quero registrar meus agradecimentos especiais à Rosane, Mirtes, Marilis, Fabiana, Daniela, Selma, Rosana e Helen pelo compartilhamento de nossas experiências.

MARCHA DA LIBERDADE (BRASIL COM “S”)
LETRA E MÚSICA DE HERMÓGENES SAVIANI

Brasileiros, avante marchemos
Para um mundo melhor que há de vir.
Se tristonhos nós hoje somos
Certamente amanhã vamos rir.

O que nós precisamos agora
É com muito denodo lutar.
Nossos braços jovens e fortes
O Brasil hão de reconquistar.

Irmãos brasileiros marchemos
Com coragem e habilidade.
Só lutando nós conseguiremos
Conquistar novamente a liberdade.

Camponeses, operários e estudantes
Nós lutamos por um mesmo ideal.
Nós queremos ver um Brasil com “s”
E muito mais nacional.

Quando isso nosso povo conseguir
Muito alegres iremos sorrir.
Muito alegres iremos sorrir.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise das contribuições de Dermeval Saviani enquanto membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), na década de 1980. Em uma abordagem qualitativa, o estudo foi realizado mediante análise e interpretação do conjunto de Pareceres por ele elaborados nos anos de 1984 a 1987. As etapas de seu desenvolvimento foram: a pré-análise (primeira leitura dos Pareceres), a fase inicial (categorização e análise) e a fase final (interpretação dos dados categorizados). O material e a fonte de dados, além dos Pareceres, foram os livros do autor, entrevistas com ex-conselheiros e arquivos do CEE-SP. Como considerações finais pode-se dizer que o contexto de 1980-1987 nos remete a pensar em um período de abertura política e à necessidade de retomar a análise da proposta pedagógica de Dermeval Saviani, suas preocupações com a natureza da educação, em meio à multiplicidade de leis, decretos e Pareceres. Neste sentido, pode-se dizer que a contribuição de importantes pesquisadores educadores como Dermeval Saviani ao CEE-SP ficou limitada se comparada aos escritos pedagógicos do autor, o que indica o perfil técnico desempenhado pelo órgão do sistema mesmo em um contexto de abertura política.

Palavras-Chave: Dermeval Saviani; CEE-SP; administração da educação.

ABSTRACT

The object of this research is the analysis of the contribution of Dermeval Saviani while a member of the Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), in the 1980s. The study was elaborated through the analysis and interpretation of a set of Opinions he elaborate from 1984 to 1987. The nature of this study is qualitative and the stages of development of this study were: the pre-analysis (first reading of his opinions), the initial phase (categorization and analysis) and the final phase (interpretation of categorized data). The material and data source, besides the opinions, were the author's books, interviews with previous advisors and CEE-SP archives. As final considerations one can say that the context of 1980-1987 makes one think of a period of political opening and the need to resume the analysis of the education proposal of Dermeval Saviani, his concerns with the nature of education in face of the multiplicity of laws, decrees and Opinions. In this sense, one can say that the contribution of the important educator-researchers such as Dermeval Saviani to the CEE-SP was limited if compared to his educational writings, which indicate the technical profile performed by the organ of the system even in a context of political opening.

Key words: Dermeval Saviani; CEE-SP; education administration

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações do Governo Montoro segundo as categorias de análise.....26

Quadro 2 - Categorias da frequência dos Pareceres em função do assunto.....51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	- Ato Institucional.
AJA	- Alfabetização de Jovens e Adultos.
APASE	- Associação Paulista de Supervisores de Ensino.
APEOESP	- Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
ANDE	- Associação Nacional de Educadores.
ANDES	- Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ARENA	- Aliança Renovadora Nacional.
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CEE-SP	- Conselho Estadual de Educação de São Paulo.
CFE	- Conselho Federal de Educação.
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
CPP	- Centro do Professorado Paulista.
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.
COREN	- Conselho Regional de Enfermagem.
DISAETE	- Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais.
DOE	- Diário Oficial do Estado.
GLD	- Grupo Local de Diretores.
GCAAP	- Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas da Secretaria de Estado de São Paulo.
GVCA	- Grupo de Verificação e Controle de Atividades.
JOC	- Juventude Operária Católica.
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases.
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro.
MEC	- Ministério da Educação e Cultura.
PCB	- Partido Comunista Brasileiro.
PC do B	- Partido Comunista do Brasil.
PDS	- Partido Democrático Social.
PFL	- Partido da Frente Liberal.
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança.
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira.
PT	- Partido dos Trabalhadores.
PTA	- Plano de Trabalho Anual.
PTB	- Partido Trabalhista Brasileiro.
PUC	- Pontífice Universidade Católica.
QESE	- Quota Estadual do Salário Educação.
REM	- Responsáveis pela Educação no Município.
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SESI	- Serviço Social da Indústria.
UDEMO	- União dos Diretores do Ensino Médio Oficial.
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas.
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS DA DÉCADA DE 1980.....	13
1.1. Democracia e Partidos Políticos.....	13
1.2. O Ensino Público.....	16
1.3. As Políticas Educacionais Paulistas: ações do Governo Montoro (1983 – 1987).....	17
CAPÍTULO 2 – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: 1984 a 1987.....	28
2.1. Conceito de Conselho.....	28
2.2. Breve Retrospectiva sobre os Conselhos na Trajetória da Educação Brasileira (1820 a 1990).....	29
2.3. Características do CEE-SP.....	33
2.4. Organização e Composição do CEE-SP.....	38
2.5. Procedimentos Aplicados nas Entrevistas.....	42
2.6. Entrevistas com os Ex-Conselheiros.....	43
2.6.1. As Impressões sobre o CEE-SP.....	43
2.6.2. Sobre a Atuação de Dermeval Saviani Enquanto Membro do CEE-SP.....	44
2.6.3. Percepções sobre o Papel do CEE nos Diferentes Contextos Sociais e Políticos da Época.....	45
2.6.4. Sobre a Autonomia do CEE.....	45
2.6.5. Importância do CEE para os Rumos da Educação Paulista.....	46
2.6.6. O que mais gostaria de falar sobre o assunto.....	46
CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI NO CEE – SP.....	48
3.1. Escritos Pedagógicos de Dermeval Saviani.....	48
3.2. Análise dos Pareceres.....	49
3.3. Algumas Considerações.....	66
CAPÍTULO 4 – OS ESCRITOS PEDAGÓGICOS DE DERMEVAL SAVIANI E SEU TEMPO.....	73
4.1. Trajetória.....	75
4.2. A Educação como Idéia Política, Social e Pedagógica.....	76
4.3. O Processo Didático de Dermeval Saviani.....	80
4.4. Sistema, Sistema Educacional e Sistema Educacional Brasileiro em Dermeval Saviani.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
LEGISLAÇÃO.....	92
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte integrante do projeto intitulado “A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil: do estudo da constituição teórica à construção de um vocabulário”, que se desenvolveu na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, no curso de Pós-Graduação sob a orientação da Prof^a. Dra^a. Lourdes Marcelino Machado e englobou subprojetos individuais que se encontram em diferentes fases de elaboração.

A contribuição da pesquisa consiste na possibilidade de realizar o resgate do pensamento administrativo no Brasil, mediante autores que podem ser considerados clássicos na área.

Considerando que o tema é preocupação de intelectuais brasileiros desde os anos de 1920 e 1930 e que a administração da educação é um campo do saber em busca de compreensão dos processos de sua construção teórica e do reconhecimento de elementos constitutivos da área, o projeto integrado promoveu uma revisão de literatura pertinente.

Os anos que precederam a abertura política não foram muito produtivos para a administração da educação, o resultado foi uma produção fragmentada e de caráter instrumental. Nos anos 80, predominaram as análises com referencial teórico de inspiração marxista e o autor selecionado para a época foi Dermeval Saviani.

Esta pesquisa tem a intenção de contribuir com o desenvolvimento do projeto integrado mediante a análise dos Pareceres emitidos por Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo nos anos de 1984 a 1987.

A complexa natureza jurídica do Conselho Estadual de Educação (CEE), em decorrência de suas funções simultaneamente normativas, deliberativas e consultivas, está configurada na Lei nº. 7.940/63, que trata de sua criação. Essa tríplice natureza traz expectativas para a comunidade, por ser a instância última de recurso.

Na sua missão de órgão de esclarecimento e proposta de soluções, o CEE pode exercer várias funções, tendo como interlocutores governo e comunidade, com o objetivo maior de organizar a educação paulista, pública e privada, de todos os níveis. O trabalho em questão enfoca a sua atuação como instância do poder público e pretendeu-se colher elementos para uma discussão mais ampla do assunto.

Para justificar a escolha de Dermeval Saviani, reiteram-se as afirmações de Vale (1994, p. 27), por ocasião do “Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”, realizado nos dias 18 e 19 de maio de 1994, em Marília (SP), “a produção teórico-prática de Dermeval

Saviani constitui um verdadeiro divisor de águas no interior da bibliografia pedagógica nacional”.

Na conferência de encerramento do referido Simpósio, Dermeval Saviani destacou que a pedagogia histórico-crítica ainda carece de um maior entendimento e vivência nas várias instâncias da educação brasileira, no sentido de que ela possa atingir todos os seus desdobramentos práticos, possíveis e esperados. No tocante à administração educacional, seria pensar a educação considerando as condições materiais necessárias por ela propiciadas no interior das escolas para que a ação pedagógica se desenvolva.

O estudo tomou como material e primeira fonte de dados os Pareceres de Dermeval Saviani levantados na Revista Acta e no CEE-SP, dos quais foram selecionados quatro para uma análise pormenorizada, e parte de sua produção bibliográfica, em especial as que foram publicadas antes e durante os anos de 1980.

Como recurso complementar, realizaram-se entrevistas com os ex-conselheiros para um melhor entendimento da política educacional do estado. Foram selecionados: Antônio Joaquim Severino, Bernardete Angelina Gatti, Celso de Rui Beisiegel e o próprio Dermeval Saviani. As entrevistas envolveram questões às quais os entrevistados puderam responder livremente e delas foram extraídos os comentários mais significativos em relação às questões propostas.

Optou-se pelas abordagens qualitativas que melhor servem às intenções de se trabalhar no contexto da descoberta, com vistas a suprir lacunas do conhecimento existente e/ou inconsistências teóricas e que, além disso, apresentam procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis à evolução da pesquisa (ALVES, 1991). Pode-se dizer que:

[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência sempre que é realizada ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual. (BARDIN, 1977, p.115 e 116).

O texto está estruturado em quatro capítulos. O primeiro contextualiza o período em questão e as várias influências que nortearam a educação brasileira com o processo de abertura política e a redemocratização do país. Trata-se do contexto histórico-político da época do governador André Franco Montoro, que utilizou como estratégia de governo a descentralização e a participação e teve avanços no atendimento à demanda escolar, na valorização dos profissionais da educação e na melhoria da qualidade de ensino.

O segundo capítulo enfoca a estrutura, a organização, a composição e o funcionamento do CEE-SP, bem como sua fundação e seus períodos de evolução. É iniciado com o conceito de Conselho, a sua retrospectiva histórica e suas características. Apresenta também a análise das entrevistas com ex-conselheiros.

No terceiro capítulo expõe-se parte da produção bibliográfica de Dermeval Saviani até a época dos Pareceres. Cita-se também a análise de conteúdo como proposta para apreciar os Pareceres selecionados nos anos de 1984 a 1987 e uma tentativa de comparação com os Pareceres emitidos em 2006, bem como a composição atual do CEE.

O quarto capítulo analisa os princípios da metodologia de Dermeval Saviani e uma breve incursão em sua trajetória pessoal e profissional. Suas “armas” de trabalho mais freqüentes foram as palavras e a palavra também é ação ou, quando não, um recurso para que a ação melhor se apure.

As questões, as proposições e os termos tratados neste trabalho tiveram a intenção de contribuir para o aprofundamento que se estabelece a respeito de assuntos como: detalhes da gestão política e educacional e os cruzamentos entre política pública e legislação e estudos em torno da educação brasileira.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS DA DÉCADA DE 1980

Este capítulo é construído com o objetivo de contextualizar a política educacional paulista da década de 1980, do ponto de vista político, econômico e educacional. São abordadas as estratégias de descentralização e participação do governo Franco Montoro (83-87), cuja marca é uma tentativa de governo democrático participativo, que busca romper com o pensamento tecnicista da década de 1970 e a valorizar o caráter sócio-histórico da década de 1980.

1.1. Democracia e Partidos Políticos

As transformações na política e na economia influenciaram muito a questão educacional no Brasil. O período de 1979 a 1987, em termos econômicos, caracterizou-se pela inflação galopante, a dependência dos Estados Unidos com a intensificação da dívida externa, desemprego e sucateamento dos serviços públicos.

O colégio eleitoral elegeu, em 1985, Tancredo Neves o primeiro presidente civil desde abril de 1964. Mas, a Nova República começou marcada pela tragédia, uma vez que o candidato vitorioso foi internado na véspera da posse e veio a falecer, e José Sarney, seu vice, não atenuou a situação caótica com seus planos. Esses fatos causaram um fortalecimento nos segmentos sociais, com a criação dos sindicatos, e a educação, por sua vez, sofreu algumas reformas.

Dá-se início ao período de “transição para a democracia”, com

O abrandamento da repressão nas suas formas mais explícitas, traduzida na eliminação da censura política, na concessão da anistia, no retorno dos exilados políticos e intelectuais ao país, entre outros fatores, produz sensíveis alterações na sociedade brasileira. Essas condições possibilitaram a mobilização da sociedade civil, mediante a eclosão de movimentos sociais, entre os quais a expansão dos movimentos de docentes, a reorganização dos quadros políticos pela extinção do bipartidarismo, a conseqüente discussão de grandes temas nacionais e o renascimento dos movimentos de organização estudantil (MACHADO, 1998, p.41).

Três fatos foram importantes para a construção da democracia no Brasil no período: a eleição de Tancredo Neves para Presidente da República em janeiro de 1985, a instalação da Assembléia Nacional Constituinte em 1987 e as eleições presidenciais de novembro de 1989.

Uma definição de democracia reconhece como tal o regime no qual exista um “conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados” (BOBBIO,1987 apud CUNHA, 1999, p.20). Como a participação direta é praticamente impossível nas sociedades complexas, os partidos políticos surgiram, historicamente, como “os únicos sujeitos autorizados a funcionar como ‘elos de ligação’(sic) entre os indivíduos e o governo”. (Idem)

A seguir, é realizado um breve histórico dos partidos políticos no Brasil, por serem considerados indispensáveis para o funcionamento de qualquer democracia.

Borges (2002) conceitua partido político como uma organização constituída de pessoas com um objetivo definido a médio e longo prazo, com estratégias delineadas, visando conquistar e preservar o poder de decisão com o apoio popular conquistado. Sua função é assegurar o revezamento de homens e idéias, assegurar a representação dos cidadãos e, recorrendo ao voto dos eleitores, permitir-lhes escolher seus legisladores e governantes.

Para Gracindo, (1994 apud BORGES, 2002, p.18), identificam-se durante o Império (1822-1889) três tendências ideológicas: democratas, exaltados e independentes. Na República Velha (1889-1930), criam-se os Partidos Republicano Nacional, Republicano Conservador e o Republicano Liberal. No período da República Nova (1930-1964) encontram-se os Partidos: Progressistas, Ideológicos e Conservadores.

Os termos “ditadura militar”, “ditadura envergonhada de si mesma” são publicados nas obras de Dermeval Saviani (1988, p.99 e 1997, p.11 e 33) em referência ao período 1964-1985, no qual a política brasileira concentrava seu poder no executivo, pretendendo abolir a luta de classes, ao reprimir a classe operária e anular a força estudantil e intelectual. Em outubro de 1965, por meio do Ato Institucional nº 02, são declarados extintos todos os partidos políticos brasileiros. Em decorrência do mesmo ato, em 1966, é organizado um sistema bipartidário, no qual figuram dois partidos provisórios: ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro).

Borges (2002) e Gracindo (1994) afirmam em suas obras que os dois partidos criados objetivaram: a ARENA; dar uma sustentação ao governo; e o MDB: simular uma oposição ao governo. Aos poucos, o MDB aglutinou novas e emergentes lideranças, firmando-se como partido de oposição, recebia todos que queriam fazer política de oposição e tinha em sua direção Ulysses Guimarães. A ARENA reunia políticos de várias origens, tendo em comum o apoio ao governo.

O governo Figueiredo (1979-1985) implanta a chamada “abertura” e revoga o Ato Institucional nº 05 que concede a anistia aos exilados políticos. O General Golbery do Couto e Silva, então chefe da Casa Civil, estrategista do regime militar esperava que a volta dos punidos aumentasse os conflitos entre os diversos setores das oposições. O governo então promoveu a reforma da lei orgânica dos partidos políticos de modo a facilitar a formação de novas agremiações, com o objetivo de dividir a frente oposicionista que se abrigava no MDB. A mudança na lei extinguiu esse partido e a ARENA. O PMDB foi o sucessor do MDB com as mesmas características de frente oposicionista, alinhando liberais, comunistas e socialistas. O PDS (Partido Democrático Social) sucedeu a ARENA e era constituído pelos parlamentares que apoiavam o governo (BORGES, 2002).

Borges (2002) comenta que dessa “reforma partidária” foram criados também o PDT (Partido Democrático Trabalhista), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), o PP (Partido Popular) e o PT (Partido dos Trabalhadores).

Em 1982, os estados elegeram os governadores, um marco importante para o regime democrático no Brasil e, a partir de 1985, criou-se a Aliança Democrática com a chapa Tancredo Neves (Presidente) e José Sarney (Vice-presidente), iniciando, assim, a Nova República.

Borges (2002, p. 28) declara:

[...] como consequência do regime militar o empobrecimento do povo, destruição da classe política, monstruosa e impagável dívida externa, reforço do capitalismo dos oligopólios e destruição das instituições públicas. Em 1985 instala-se um novo governo, que, aos poucos, vai mudando a cena política brasileira e por meio de um processo legislativo faz retomar as eleições para prefeitos das capitais, das estâncias termas e dos municípios considerados área de segurança nacional e faz igualmente, voltar aos estudantes o direito de formar grêmios e instituições e em outubro de 1988 a instalação da Assembléia Constituinte [...]

Assim, puderam vir à tona o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e o PC do B (Partido Comunista do Brasil), que existiam na clandestinidade, e cujos militantes eram, na maioria, agregados do PMDB. Criou-se o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), formado quase que integralmente por egressos históricos do PMDB.

O PMDB, por seu caráter frentista, permitiu que educadores se voltassem para a apresentação de alternativas viáveis de reforma da educação escolar a curto prazo. Reunia correntes ideológicas bem distintas, sendo possível encontrar nele desde os defensores mais ferrenhos dos subsídios governamentais para o setor privado, até os que propugnavam a estatização de todas as escolas e universidades do país. Além disso, tinha abrangência nacional e se constituía em alternativa concreta de poder no período analisado. Os educadores

encontravam no PMDB um veículo partidário das mudanças que preconizaram, podendo implementar parte de suas propostas.

A proposta de governo democrático apontou as péssimas condições de trabalho dos professores, a manutenção de esquemas de clientelismo, a baixa qualidade de ensino e a insuficiência de ensino profissionalizante. Realizou críticas ao regime centralizador, autoritário e apresentou as linhas fundamentais da opção política de oposição.

1.2. O Ensino Público

A década de 1980 foi marcada, principalmente, por políticas de expansão da educação por pressão dos movimentos sociais. Já no início da década, embora ainda estivessem em vigor as diretrizes gerais para o currículo estabelecidas pela Lei nº 5.692/71¹, começaram a surgir iniciativas governamentais de revisão e reformas curriculares em vários estados brasileiros.

A Lei nº 5.692/71 avançou no sentido da descentralização, estabeleceu atribuições ao Conselho Federal de Educação (CFE), aos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e aos estabelecimentos de ensino. Coube ao CFE o estabelecimento do núcleo comum, obrigatório para todas as escolas do país e dos mínimos profissionalizantes. Aos CEEs competia a elaboração das relações com as matérias que constituíam a parte diversificada, referente à educação em geral, e ainda a aprovação de outras matérias ou habilitações profissionais não previstas pelos estabelecimentos de ensino. Aos estabelecimentos de ensino competia a elaboração do currículo pleno, escolhendo as disciplinas que constituíam o que seria oferecido aos seus alunos (OLIVEIRA, 1999).

No início dessa década, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) continuou a executar o projeto de elaboração dos “Subsídios para a implementação dos guias curriculares”. Os subsídios foram elaborados com uma linguagem bem coloquial, pois apresentaram-se sob a forma de manuais para o professor, como um “receituário”, indicando a distribuição do conteúdo, do tempo, a avaliação e até palavras que o professor deveria usar. Era enorme, portanto, o grau de detalhamento e especificação, buscando direcionar e controlar a prática docente. Mas, como afirma Borges (2002), iniciou-se a discussão sobre a reformulação curricular que não mais correspondia aos anseios dos educadores.

¹ Lei Federal que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus.

A preocupação do ensino público, nesse período, foi garantir a igualdade de oportunidades de acesso à educação formal, justificando o aumento de escolas sem, no entanto, ter garantida a permanência dos alunos na mesma. A meta era promover mudanças que garantissem a democratização do ensino. A descentralização era considerada um dos meios de acabar com os entraves educacionais e atingir assim a democratização do ensino.

O processo de descentralização das escolas públicas de educação básica variou muito, dependendo das decisões e do empenho do governo municipal, majoritariamente responsável pela educação infantil, de jovens e adultos e educação especial, e do governo estadual, responsável pela educação básica (antigo primeiro e segundo graus).

Em 1980, quase a metade da população brasileira estava concentrada nas áreas metropolitanas. Os trabalhadores passaram a ser treinados nas próprias empresas para operarem máquinas modernas e sofisticadas. Os salários foram rebaixados por uma competição entre as massas de desempregados e subempregados em busca de um lugar nas empresas modernas. A escola não contribuiu para a alteração de nenhum desses vetores, nem para corrigi-los e nem para evitá-los; o que aconteceu foi por efeito da educação informal, da ação do rádio e da televisão, e pela atuação de sindicatos e partidos políticos. O Brasil passou por um significativo processo de industrialização, com fraca escolarização.

1.3. As Políticas Educacionais Paulistas: ações do governo Montoro (1983-1987)

O estado de São Paulo, em um contexto de efervescência política, elegeu André Franco Montoro para governador pelo PMDB, que nomeou como seu Secretário da Educação o advogado Paulo de Tarso dos Santos, ministro da Educação de João Goulart, representando a esquerda católica e convidou Paulo Freire e Darcy Ribeiro para trabalharem em sua Secretaria.

A pesquisa conduzida por Borges (2002) relata que um dos primeiros atos do governo Montoro foi o destaque à descentralização e à participação com a criação da Secretaria de Descentralização e Participação², sendo esta instrumento de uma nova política educacional. Esse órgão teria como finalidade encaminhar as ações de todas as secretarias rumo ao novo estilo de governo, que deveria ser democrático, descentralizado e participativo, mas teve pouca duração, pois foi extinto nos primeiros meses do governo instalado em 1987, por não cumprir o seu papel.

² Decreto nº 20.870, de 15/3/83

Arelaro (1999) esclarece que o clima de reconstrução democrática exigia que as teses defendidas pelo governo militar fossem, automaticamente, rechaçadas pelo novo governo. Assim, a desconcentração de poderes foi traduzida politicamente como descentralização.

Oliveira (1991) defende que a desconcentração reflete processos cujo objetivo é o de assegurar a eficácia do poder central e a descentralização busca o mesmo em relação ao poder local.

A política educacional do estado de São Paulo, na proposta Montoro³ para a educação, de outubro/1982, assim declarava: “descentralizar deve ser entendido como instrumento que possibilite encontrar com a população interessada a melhor forma de superar as deficiências locais; de modo a garantir o maior número de anos da melhor escolarização possível”.

Oliveira (1999) afirma que as discussões sobre a descentralização do ensino não são novas. Elas fizeram-se presentes após o Ato Adicional de 1834, passando por discussões ocorridas na Primeira República, na questão curricular no Manifesto dos Pioneiros de 1932, nas Constituições Federais quanto ao financiamento na proposta de Anísio Teixeira, durante a tramitação das Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 e durante a Constituinte dos anos 80.

Na concepção do autor, o binômio centralização/descentralização tem como elemento-chave a expressão “centro”. Assim, na descentralização afasta-se do centro, ou seja, as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais, e a centralização pressupõe a tomada de decisão em um nível central, como pelo Ministério da Educação, representado pela Secretaria Estadual e pelos federados. O que a caracteriza é o fato de que as decisões são tomadas por um pequeno grupo, que expressa a vontade política do centro, com jurisdição sobre determinado território, com poder sobre recursos humanos, financeiros, definição de linhas, planos e programas e controle sobre sua execução.

Segundo Borges (2002), nas políticas de descentralização, por meio desses processos instrumentais, consegue-se: no político uma maior participação e democracia; no econômico, mais recursos; no técnico-pedagógico, uma melhor qualidade; e no administrativo, uma maior eficiência nos processos educacionais.

A descentralização da educação na Proposta Montoro previa algumas providências como: descentralizar funções para agilizar a máquina administrativa; criar Conselhos

³ Documento emitido pelo Governo do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO, 1982, S/D).

Municipais de Educação; formular planos conjuntos estado/prefeituras; municipalizar serviços de merenda escolar e regionalizar os concursos públicos.

O processo de municipalização da pré-escola era firmado a partir de convênios em que se transferiam matrículas e recursos financeiros da rede estadual para a municipal. Arelaro (1999, p.74) considera “municipalização” a transferência para os municípios com o respectivo direito de definir política, administrativa e financeiramente o seu ensino e seu sistema.

A participação deve ser entendida como democratização radical da sociedade, o que resultaria na auto-gestão, que é a participação real e conseqüente de uma sociedade socialista, fruto da organização dos trabalhadores no dia-a-dia (TRAGTEMBERG,1987 apud BORGES,2002).

Outro acontecimento da gestão de Paulo de Tarso foi a realização de um Fórum Estadual de Educação. O professor Moacir Gadotti, que era um expoente do PT, coordenava o Fórum que funcionava na capital e no interior. O Fórum foi criado por meio do Decreto nº 21.074 de 12 /07/1983 e o Secretário valendo-se desse mecanismo, esperava conseguir o debate sobre as diretrizes e bases da educação nacional, sobre a estrutura e o financiamento do sistema educacional brasileiro, e, promover as discussões da Secretaria e apresentar projetos para a solução dos problemas(BORGES, 2002).

Já no final de 1983, o Decreto nº 21.833 instituiu o Ciclo Básico, com objetivos político-pedagógicos, uma vez que introduziu um processo de alfabetização em dois anos letivos, sem reprovação de um para outro, devendo as escolas se organizarem administrativa e pedagogicamente para garantir o ensino em etapas, diminuindo a evasão causada, em parte, pela repetência.

Segundo Cunha (1999, p.199),

A idéia era a de que os alunos provenientes das classes populares, ao contrário das classes médias, não dispunham do estímulo que proporcionava sua alfabetização em uma só série, a 1ª do 1º grau. Aqueles alunos precisavam de mais tempo - não necessariamente o mesmo para todos, devido à heterogeneidade sócio-cultural das crianças matriculadas na escola popular. Deste modo, não se pretendia diminuir a extensão do conteúdo total das duas primeiras séries. Mudando o ritmo da alfabetização e eliminando a possibilidade de repetição ao fim do primeiro ano letivo, esperava-se que houvesse o emparelhamento dos diferentes ritmos ao fim do 2º ano letivo.

O autor ainda afirma que os resultados foram encorajadores. Em 1984, o Ciclo Básico atendeu cerca de 800 mil na 1ª série; em 1985, 1 milhão; e, em 1986, 1,5 milhão no ciclo completo de duas séries.

Pode-se dizer que a reestruturação curricular no estado de São Paulo se iniciou com a implantação do Ciclo Básico, conforme documento produzido pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP (SÃO PAULO, 1986). Houve uma experiência anterior, de curta duração, na segunda metade dos anos de 1960.

A implantação do Ciclo Básico aconteceu nos seguintes termos: a reorganização, mais que uma medida administrativa, foi considerada uma diretriz pedagógica a ser assumida por todos os agentes de educação. A proposta do Ciclo Básico pressupunha uma concepção sobre a aprendizagem da língua escrita diferente da visão predominante, em que a escrita era tomada como um código de transcrição do sonoro para o gráfico. A concepção inovadora adotada pela proposta entendia a língua escrita como a compreensão da representação em que a grafia das palavras e seu significado estavam associados (CUNHA, 1999).

Cunha (1999) aponta que ela partiu ainda de uma definição da prática pedagógica em que o professor deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Conseqüentemente, a proposta indicava uma avaliação que reagisse contra a prática seletiva, reafirmando o seu caráter diagnóstico e qualitativo. Exigiu-se da Secretaria de Educação de São Paulo iniciativas de capacitação de professores, uma vez que a proposta significou não apenas uma reordenação da organização pedagógica, união da 1ª e 2ª séries e dissertação, mas, essencialmente, uma nova forma de trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda não se tratava de uma nova concepção metodológica, mas de uma nova concepção teórica sobre o processo de alfabetização, concepção esta, de certa forma, revolucionária para os padrões predominantes da época.

Em 29/05/1984, Paulo de Tarso pediu demissão no bojo de uma greve, e o governador Montoro optou pelo nome do professor de economia da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) Paulo Renato Costa Souza, ligado politicamente a José Serra, Secretário da Economia e Planejamento.

A CENP passa a ser coordenada pelo professor João Cardoso Palma Filho, com uma posição ideológica de esquerda, e na Secretaria de Educação inicia-se um novo estilo com a elaboração de um projeto de “nucleação” das escolas rurais, isto é, agrupar numa escola sede um conjunto de escolas rurais, em geral unidocentes.

O novo secretário deu continuidade aos processos de municipalização da pré-escola, da merenda escolar e ao de construções escolares. A merenda escolar foi incentivada pelo governo estadual, por meio de cláusula contratual de Convênio, a repassar para os municípios

recursos financeiros, em geral da Quota Estadual do Salário Educação, equivalente às despesas dos mesmos com a nova responsabilidade.

Para resolver o problema da segurança, houve uma medida interna de desconcentração na Secretaria, que era a autorização para que Delegados de Ensino, após proposta dos Diretores de Escola, autorizassem a ocupação das dependências das zeladorias das unidades escolares, ação que, até então, era atribuição do Secretário da Educação.

Uma medida que trouxe melhorias à carreira do Magistério foi a edição do Novo Estatuto do Magistério, a Lei Complementar 444/85, de 21/12/1985, a qual regularizou e normatizou a contagem de tempo de forma proporcional ao tempo de permanência do professor em diferentes jornadas de trabalho, garantiu direitos e atendeu às reivindicações da categoria. No novo Estatuto do Magistério, o Conselho de Escola passa a ser de natureza consultiva e deliberativa e de participação paritária.

Impôs-se à rede de ensino a necessidade de discutir um novo referencial teórico para a nova alternativa de alfabetização. O primeiro conjunto de materiais impressos produzidos pela CENP surgiu com a criação do Projeto Ipê, que apresentou, em linhas gerais, as principais concepções sobre alfabetização e estendeu aos professores de terceiras e quartas séries e aos alunos de habilitações para o Magistério o direito à frequência aos Centros de Recepção Organizada do Projeto Ipê. Todos os que freqüentassem os referidos cursos recebiam certificados que melhorariam sua pontuação na classificação dos processos de atribuição de aulas, concursos de ingresso e remoção. Os temas eram mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização. O projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação, voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, democratização, qualidade do ensino e da sociedade brasileira, entre outros. Tais publicações reuniram textos de autores de renome do campo educacional, reconhecidos como “educadores progressistas”, tais como: Dermeval Saviani, Celso Beiseigel, Luiz Antônio Cunha, Neidson Rodrigues, Elba Siqueira de Sá Barreto, Telma Weisz, e outros.

O material do Projeto Ipê revelou uma forte orientação teórica, mediante a difusão de textos de autoria de pesquisadores. A perspectiva adotada pela CENP era a de ampliar a discussão sobre temas candentes no campo educacional, com base no princípio da reflexão como elemento de transformação da prática. Com o Projeto Ipê iniciou-se uma nova modalidade de formação continuada dentro da Secretaria de Educação, que foi a capacitação e serviço à distância com uso das tecnologias.

Em junho de 1985, o governador Montoro, pelo Decreto 23.544, criou um novo órgão, o DISAETE (Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais), com o objetivo de promover a reorganização do ensino técnico, bem como para prestar apoio técnico e administrativo às escolas técnicas estaduais. Esse órgão ficou subordinado ao Secretário e caracterizou-se por uma orientação diferenciada do conjunto organizacional da Secretaria, ditado pelo Decreto 7.510/1976, que a organizou administrativamente, levando em conta critérios geográficos. A medida trouxe ganhos, pois agilizou procedimentos e possibilitou uma discussão mais específica sobre o assunto (BORGES, 2002).

Em maio de 1986, o Professor Paulo Renato deixou a Secretaria de Educação para ser Reitor da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e assumiu o médico ginecologista Dr. José Aristodemo Pinotti. Respondeu pela pasta, interinamente, Luiz Carlos Bresser Pereira, acumulando esta função com a de Secretário de Governo. Não houve alteração no curso dos projetos em andamento, porque o novo Secretário assumiu em meados do ano letivo, quando as principais decisões já tinham sido tomadas. Assim, os processos de municipalização da merenda escolar, da pré-escola e das construções e reformas escolares não sofreram alterações (idem).

Foi implantado um projeto denominado AJA (Alfabetização de Jovens e Adultos), com classes de alfabetização que tinham a finalidade de sanar o analfabetismo no estado, particularmente nas regiões mais carentes e reorganizou-se também o atendimento aos alunos portadores de deficiência, com exames feitos por psicólogos ou médicos, nos Centros de Saúde ou Policlínicas municipais.

Outro projeto foi o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), criado pelo Decreto nº 25.469, de 07/07/1986. O projeto envolveu também as Secretarias da Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho e da Cultura, Esportes e Turismo. Enunciou a necessidade de expansão do papel da escola na formação das crianças, estendendo sua preocupação pedagógica além dos limites até então existentes. Ainda explicitou que devia haver aumento da escolaridade e do tempo de permanência do aluno na escola, o que deveria ser aliado a medidas relacionadas à nutrição, higiene e saúde, e ao preparo para o trabalho.

As ações do PROFIC foram distribuídas por áreas básicas: Formação Integral da Criança nos dois primeiros anos de vida, Formação Integral do pré-escolar e Atendimento ao menor abandonado. As Prefeituras receberam com bons olhos o PROFIC, pois representava repasse de recursos adicionais que contribuíam para a melhoria do ensino.

Ainda que se leve em conta a orientação descentralizadora do PROFIC, não foram animadores os números obtidos ao fim de 1986. O projeto atingiu apenas 85 mil alunos (25%

deles estudando na rede estadual, 64% em escolas municipais e 11% em estabelecimentos privados). Nas escolas da rede pública, além do tão valorizado reforço alimentar, pouca coisa se fez em termos educacionais (CUNHA, 1999).

Outra medida de discussão que trouxe melhorias na qualidade de ensino foi a elaboração das propostas curriculares, que passou por um processo longo e complexo e não se completou ao fim do governo Montoro.

Foi sancionada no período a Lei nº 5.301, de 16/09/1986, que obrigou a inclusão de ambiente para biblioteca em todos os prédios escolares que viessem a ser construídos a partir de sua promulgação, o que, sem dúvida, beneficiou a qualidade de ensino em todos os níveis.

No período analisado, o prefeito de São Paulo era o também peemedebista Mário Covas, nomeado pelo presidente João Figueiredo, por indicação do governador Montoro. A Secretária da Educação Municipal era Guiomar Namó de Mello, professora universitária e pesquisadora.

A situação do ensino era pouco animadora. Havia cerca de 120 mil crianças e jovens na idade de escolaridade obrigatória fora da escola. A Secretaria do Estado e do Município fizeram um acordo, de modo que a prefeitura concentrasse seu foco na ampliação do atendimento aos pré-escolares (4 a 6 anos), e o governo do estado assumisse todo o 2º grau, inclusive a escola então mantida pela prefeitura. O atendimento da demanda de ensino público de 1º grau ficaria compartilhado, conforme a proporção existente: 2/3 pelo estado e 1/3 pelo município.

Guiomar Namó de Mello coordenou a reformulação dos currículos, valorizou a escola como transmissora do saber sistematizado, de validade universal, que constituía parte dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. A mudança curricular não chegou a ser integralmente concretizada, mas extinguiu-se a disciplina de Estudos Sociais na 5ª e 6ª séries, voltando o ensino de História e Geografia. Em documento oficial, registrou-se a intenção de desenvolver trabalho educativo capaz de atender “às necessidades de aprendizagem e às características sociopsicoculturais das crianças das camadas populares, permitindo que o aluno adquira e domine efetivamente as habilidades e os conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento” (Município de São Paulo, 1985d :135 apud CUNHA, 1991, p.221).

A organização disciplinar foi mantida em sintonia com a pedagogia dos conteúdos, cuja prioridade foi a seqüência lógica dos conteúdos de cada disciplina, de modo a ressaltar o que fosse essencial.

Mello dizia que havia aprendido que não existem fórmulas rígidas, milagrosas e politicamente rendosas para democratizar e melhorar o ensino, devido à própria natureza do processo educacional. Três eram as lições mais importantes, no dizer da própria secretária:

1. Toda e qualquer democratização e melhoria da escola é tarefa coletiva: ou envolve a todos ou não é eficaz. O problema é que todo processo coletivo é por sua vez contraditório, e pode ser mais lento do que nosso desejo de mudança gostaria que fosse. Mas, apesar de nosso desejo, a natureza coletiva da mudança é inevitável. Nenhuma administração central, nenhum grupo, nenhuma liderança conseguirá fazer, isolado, o caminho em direção a uma escola melhor e mais democrática. Se você, todos e cada um, não participar, não estiver comprometido com esse alvo comum, nós não chegaremos lá.

2. Toda e qualquer democratização e melhoria da escola é um processo de natureza cotidiana, que para ser real deve se expressar naquilo que é todo dia, naquilo que parece mais simples e óbvio. Isso significa que não será por meio de atos e medidas bombásticas e isoladas nem com projetos mirabolantes e demagógicos que construiremos essa nova escola. Será pelo trabalho rotineiro, miúdo, de todos os dias e a cada dia. Será investindo politicamente: o custeio e a manutenção, o material didático e de consumo, o espaço disponível, as condições de trabalho do professor.

3. Em matéria de mudar a escola, “o começar tudo de novo” é uma ilusão. A única mudança eficaz é aquela que tem como referencial inicial a prática concreta, cotidiana e rotineira, transformando o que já existe de fato, avançando daí na direção de uma escola mais democrática e de melhor qualidade, revendo o que está falho, incorporando o que vem funcionando bem. (Município de São Paulo, 1985^a: 10-2, vol. 1 apud CUNHA, 1999, p. 222).

Parte dos avanços conseguidos até então foi eliminada com medidas repressivas quando Jânio Quadros venceu, com base em uma plataforma direitista, as eleições para prefeito, em 1985, e as escolas e as dependências da Secretaria Municipal de Educação foram proibidas de afixarem cartazes “de cunho comercial ou ideológico” e foram apreendidas publicações distribuídas às escolas pela própria Secretaria ou adquiridas no mercado editorial (CUNHA, 1999).

Lodi (1995) explica que a análise dos Planos de Trabalho Anuais (PTAs) do período de 1984 até 1987 evidencia a grande variedade de projetos implementados, especialmente para 1º e 2º graus, sendo que aspectos devem ser ressaltados. Um diz respeito à presença de projetos de caráter extensivo a toda a rede de ensino; é o caso dos projetos de Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e Reestruturação da Habilitação Específica do Magistério de 2º grau. Outro aspecto é que o conjunto dos projetos atenderam a aspectos diferenciados do funcionamento da rede, como o Ensino Supletivo e a Valorização do Magistério, o que faz supor que houve uma preocupação em atuar em um maior número possível de situações deficitárias.

A seguir, será transcrito um quadro com as Ações do Governo Montoro. É interessante observar que a Descentralização e a Participação foram instrumentos de ação da política educacional ao perpassarem os atos, projetos e programas dos três secretários que estiveram à frente da Secretaria da Educação.

**QUADRO 1: AÇÕES DO GOVERNO MONTORO SEGUNDO AS
CATEGORIAS DE ANÁLISE**

CATEGORIAS DE ANÁLISE	GOVERNADOR ANDRÉ FRANCO MONTORO		
	PAULO DE TARSO	PAULO RENATO	JOSÉ PINOTTI
<ul style="list-style-type: none"> Política e Gestão Descentralização Participação 	<p>Novo relacionamento: grupo de atendimento, reuniões c/ entidades, Jornal “Educação Democrática”.</p> <p>Ações não rotineiras</p> <p>Municipalização: Pré Escola, Merenda Escolar, Reformas e Construções</p> <p>Documento 1</p> <p>Fórum Estadual de Educação</p> <p>Criação do REM</p> <p>Cessão de dependência escolares</p>	<p>Audição restrita aos postos de comando; decisões do secretário</p> <p>Municipalização: pré-escola, merenda escolar (ênfase), construções escolares, regiões de governo</p> <p>Conselho de Escola Deliberativo</p> <p>Regionalização do Fórum</p> <p>Manutenção do REM</p> <p>Idem</p>	<p>Instituição do Séc. Adjunto</p> <p>Extinção da comissão estadual de moral e civismo</p> <p>Municipalizações: mantidos os processos</p> <p>Compatibilização das áreas geográficas das delegacias às regiões de governo</p> <p>Discussão das propostas curriculares</p> <p>Manutenção do REM</p> <p>Idem</p>
<ul style="list-style-type: none"> Atendimento à Demanda Escolar 	<p>Criação do REM (Responsáveis pela educação no Município)</p> <p>Processo de Saneamento do Déficit de salas de aula (construções rápidas)</p> <p>Atendimento a toda população no ensino fundamental</p> <p>Supressão de quotas para criação de classes do ensino médio</p> <p>Criação de centros de educação supletiva</p> <p>Ampliação da educação especial</p>	<p>Manutenção do REM</p> <p>Incremento das construções rápidas</p> <p>Idem, com ênfase para alunos trabalhadores (noturno)</p> <p>Idem, criações liberadas</p> <p>Idem e criação de suplência II freqüencial nas escolas</p> <p>Idem</p>	<p>Idem</p> <p>Criação do PROFIC</p> <p>Tentativa de criação dos centro de convivência infantil</p> <p>Manutenção das construções</p> <p>Idem: Cooperação c/ prefeituras</p> <p>Idem</p> <p>Idem e criação do AJA (Alfabet. De Jovens e adultos)</p> <p>Idem: reformulação dos critérios</p>
<ul style="list-style-type: none"> Valorização dos Profissionais da Educação 	<p>Pequenos ajustes: contagem de tempo corrido para substitutos efetivos, diminuição de carga didática</p> <p>Comissão para propor revisão do estatuto do magistério</p> <p>Concessão de 5 referências ao final da greve</p>	<p>Idem</p> <p>Novo estatuto do magistério:</p> <p>Abertura da carreira</p> <p>Direitos funcionais</p> <p>Participação deliberativa no conselho de escola</p>	<p>Idem</p> <p>Implementação do estatuto do magistério</p> <p>Instituição da carreira do secretário de escola</p>
<ul style="list-style-type: none"> Controle das Instituições Privadas de Educação 	<p>Processos sindicantes contra escolas denunciadas: fechamento de escolas fraudulentas</p>	<p>Idem</p> <p>Criação do GVCA: Grupo de Verificação e Controle de Atividades (sistematização do processo de fiscalização e acompanhamento de escolas privadas)</p>	<p>Idem</p> <p>Implementação do processo</p>
<ul style="list-style-type: none"> Melhoria da Qualidade do Ensino 	<p>Instituição da monitoria</p> <p>Alteração dos currículos: volta de historia, geografia, filosofia, sociologia e psicologia</p> <p>Criação e instalação do ciclo básico em todas as escolas</p> <p>Grupo de Apoio Suplementar</p>	<p>Implementação das monitorias</p> <p>Idem: Implem. das mudanças, discussão curricular dos conselhos de escola</p> <p>Implem. do ciclo básico</p> <p>Preparação de professores por</p> <p>Multimeios: Projetos IPE e convênios c/ Universidades</p> <p>Ficha de avaliação do ciclo básico</p> <p>Criação da DISAETE (Divisão de Ensino Técnico)</p> <p>Criação dos Núcleos de Escolas Rurais</p>	<p>Manutenção da Monitoria</p> <p>Idem, com os mesmos procedimentos</p> <p>Idem</p> <p>Instituição do PROFIC</p> <p>Idem, implementação</p> <p>Implementação</p> <p>Ampliação</p> <p>Obrigatoriedade de Biblioteca nas construções escolares</p>

FONTE: BORGES (2002, p.112)

Borges (2002) observa que nenhum dos três Secretários foi da área da educação. Aponta também que o primeiro Secretário adotou medidas de impacto que continuaram com os outros Secretários. Ainda para o autor, ocorreram medidas descentralizadoras importantes como a municipalização da merenda escolar, o processo de municipalização da pré-escola e a municipalização parcial das reformas e construções de prédios escolares. Quanto à participação, medidas como o Fórum da Educação, os Conselhos de Escola transformados em deliberativo e a discussão das Propostas Curriculares foram significativas.

Pode-se dizer que o ano de 1982 trouxe para São Paulo ares de democratização do Aparelho do Estado com a vitória do PMDB. A pretendida democratização aconteceu sob a forma de participação comunitária, através dos sindicatos e associações de classe, e ressaltou também para a importância da categoria do Magistério e da qualidade de ensino. Montoro criou um campo fértil para a continuidade das mudanças em busca de uma escola democrática.

As iniciativas do poder público voltadas para estudantes das camadas populares multiplicaram-se, tendo algumas delas ganhado destaque nacional, como foi o caso dos municípios de Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP). A experiência deles tornou-se um modelo de administração democrática.

Houve permanência na organização e estrutura do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo, permanecendo ali, ano a ano, os mesmos conselheiros que, embora fossem pessoas da área educacional, eram escolhidas por critérios políticos, como poderá ser apreciado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2 – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO : 1984 a 1987

O presente capítulo focaliza o CEE de São Paulo, sua fundação e os principais períodos de sua evolução, com ênfase no quadriênio 1984-1987.

Pretendeu-se, pelo exame e pela reflexão sobre a ação dessa instância do poder público responsável pela educação, colher elementos sobre a política educacional, no âmbito do estado de São Paulo. Para melhor entendimento da participação do CEE na política estadual, foram entrevistados alguns de seus ex-conselheiros.

2.1. Conceito de Conselho

De acordo com Cury (2000, p. 47):

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade. Certamente é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior. Essa modalidade do ver e ser visto deve se distinguir, por sua vez, daquilo que ocorre no âmbito da privacidade dos indivíduos.

Ainda conforme Cury (2000, p. 49), o verbo *consulo/consulare* está relacionado com uma raiz etimológica mais profunda, ligada a um mito greco-romano. *Consus*, deus protetor dos grãos. Seu nome era invocado para proteger os grãos semeados dos excessos do frio, das intempéries ou dos parasitas. Para os gregos, o *logos* é aquela dimensão humana que, buscando a razão e o sentido das coisas, evita as guerras, disseminando-se pela cidadania. Essa, por sua vez, se põe e se impõe pelo diálogo na praça pública, onde se sente co-responsável pelos destinos de uma comunidade. O *logos* encontra sua expressão máxima no diálogo público entre cidadãos e desses com os ocupantes de cargos do governo, ele pressupõe e se expressa na democracia.

Um Conselho é, então, o lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, uma razão a mais para que os conselhos, antes órgãos de deliberação, sejam órgãos de consulta, em que se pode dar e pedir conselhos.

Faz parte da dialética de um Conselho ser um órgão colegiado, ser um corpo colegiado. Membros de igual dignidade, com responsabilidades comuns, devem fazer o esforço de, coletivamente, realizar uma leitura racional e dialógica dos problemas próprios daquela instituição social (CURY, 2000).

Cury (2000) também destaca que algo dessa intencionalidade está expressa na Lei nº 9.131/95, que explicita as atribuições do Conselho Nacional de Educação, o qual também é um órgão de assessoramento ao governo no âmbito do Ministério da Educação. A forma do exercício dessas funções deve-se dar de tal maneira que ele assegure a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Participar é dar parte e ter parte: é um movimento de informar, e o segundo movimento é estar presente, ser parceiro nas definições. Conselhos com essas características são uma forma de democratização do Estado. Neles torna-se possível a entrada da sociedade civil no âmbito dos governos a fim de fiscalizá-los e, mesmo, controlá-los.

A figura dos Conselhos aparece sob várias formas e sob várias denominações. Normalmente são órgãos colegiados com atribuições variadas em aspectos normativos, consultivos e deliberativos. Tais aspectos podem ser separados ou coexistentes, e sua explicitação depende do ato legal de criação dos Conselhos.

2.2. Breve Retrospectiva sobre os Conselhos na Trajetória da Educação Brasileira (1820-1990)

Em 1822, o Brasil se constitui como um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de “Império do Brasil”. As elites dirigentes do país, à época do Império, afirmavam que a extensão e a organização da instrução pública eram necessárias e precisavam se tornar mais eficientes para a prevenção de tensões sociais que pudessem vir a dificultar a consolidação do Estado brasileiro. A organização da instrução pública se caracterizava pelos seguintes aspectos: sistema organizacional centralizado, de inspiração européia; organização precária, inconstante e fragmentada; pouco investimento; variedade nos procedimentos da organização da inspeção; predominância de uma racionalidade econômica que visava à redução de custos; descontinuidade nas reformas (BOAVENTURA, 1997).

Há registros de Conselhos centrais, pertencentes ao governo central da província ou do Império; conselhos mais locais, que recebiam variadas denominações, como Conselho paroquial, distrital ou literário. Isso permite inferir que, desde o início da organização dos nossos sistemas educacionais, já se pensava em órgãos colegiados como parte da administração do setor educacional. Pode-se identificar, nas leis regulamentadoras desses Conselhos, que suas funções se resumiam ao controle e à mediação dos interesses do Estado no nível local, e as funções consultiva e pedagógica, apesar de em muitos regulamentos estarem citadas, não têm sequer registro de terem sido aplicadas.

A proclamação da República em 1889 não concretizou a promessa republicana de maior democratização da sociedade brasileira e ainda retroagiu em matéria de educação. Significou, no plano institucional, uma vitória das idéias laicas. Decretou-se a separação entre Igreja e Estado e a abolição do ensino religioso nas escolas. As principais características do sistema educacional da Velha República podem ser resumidas nos seguintes aspectos: surgiu o discurso da descentralização das decisões políticas, e foi criado o Conselho Superior, com desdobramentos nas províncias por meio dos Conselhos Escolares centrais ou distritais; a descentralização na ação foi mais no sentido burocrático e não político, pois os debates entre elites políticas e intelectuais ainda continuaram fortemente centralizados; estavam também presentes nos discursos uma perspectiva racionalizadora na elaboração de currículos, ênfase nos métodos e técnicas de ensino e insumos pedagógicos, livros didáticos, organização dos tempos e espaços escolares e prioridade para a criação de universidades (ALMEIDA, 1996).

Ao discutir a reduzida presença da educação no texto marcadamente positivista de 1891, Cury (2000) conclui que a educação estava embutida no estatuto civil do cidadão. Nos debates constituintes de 1890 e 1891, os católicos atemorizados com a perda do status de religião oficial, defenderam a manutenção da rede privada e da manutenção do ensino religioso em todas as escolas. Já os positivistas defendiam a associação entre o ensino laico e livre não devendo haver ensino oficial. Desse modo, a Constituição de 1891 incorpora o ensino laico nos estabelecimentos públicos, que expediam os diplomas oficiais, preservando no ensino a correlação liberdade/propriedade, mas não encerra dentro de si o princípio da gratuidade, sequer em escolas primárias.

Na busca de uma organização mais sistemática do ensino superior, apareceram de forma destacada os Conselhos de Educação. Em 1892, a Reforma Benjamim Constant criou o Conselho de Instrução Superior, com a finalidade de assessorar o Ministério da Instrução Pública no controle das escolas de ensino superior. A Reforma Rivadária, de 1911, instituiu o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Superior de Ensino. E a Reforma Rocha Vaz,

de 1925, transmudou o Conselho Superior de Ensino em Conselho Nacional de Ensino (CURY, 2000). Houve também, nesse período, a tentativa de institucionalização de um conselho local, o Conselho Diretor de Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, órgão responsável pela direção e pela inspeção da instrução primária, secundária e normal da capital.

O papel do Estado foi progressivamente sendo ampliado no interior do terreno educacional a partir de 1920, principalmente com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde. Em 1931, o governo provisório de Vargas criou o Conselho Nacional de Educação, o qual se voltaria predominantemente para o ensino superior. Esse conselho, criado pelo Decreto nº 19.850/1931, vigeu até 1936, quando, por força de mandato constitucional, foi recriado pela Lei nº 174/36 (CURY, 2000).

O então Conselho Nacional de Educação (CNE) esteve composto por intelectuais ligados às oligarquias rurais dos estados, à Igreja Católica, ao exército e à indústria nascente. A maioria dos seus membros era formada em medicina e direito, sendo os engenheiros e professores em menor número (FERREIRA, 1991).

A análise dos Conselhos de educação na República Nova (1930-1964) demonstra que foi nesse período que se introduziu uma concepção predominantemente tecnicista da função desses órgãos, diferente da acepção fiscalizadora e auxiliar que predominara no Império e na República Velha, e que retornaria com maior força em outro período não democrático. Tal concepção resultou de princípios da administração científica, que fortemente influenciou nos modelos de organização e estruturação dos aparelhos estatais, os quais buscavam construir as sociedades de forma planejada.

Em 1946, a Assembléia Nacional Constituinte elaborou uma nova Constituição que estabeleceu os direitos individuais, aboliu a pena de morte e devolveu autonomia aos estados e municípios. A mesma Constituição também consagrou um capítulo próprio à educação e definiu exigências em relação às instâncias públicas que abririam caminho para uma atuação mais orgânica do Estado nesse campo. Manteve não só os gastos mínimos despendidos pela União, Estados e Municípios na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, como estabeleceu que à União caberia legislar sobre o ensino (LODI, 1995).

Merece destaque a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, por sua vez, instituiu o Conselho Federal de Educação (art. 8º) e os Conselhos Estaduais de Educação (art. 10) como órgãos da administração direta do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação Estaduais. A institucionalização dos Conselhos Estaduais foi a expressão de uma concepção

de administração descentralizada em matéria de educação (art. 11 e 12), uma tendência já anunciada, que retornou, a partir da referida lei, após um período centralizador.

Boaventura (1997) comenta que o Conselho Federal de Educação, em 1962, estabeleceu o Plano Nacional de Educação, utilizando como base do plano, estratégias de distribuição de recursos públicos. Dessa forma, os Conselhos passam a ter um desempenho mais ativo na política e no planejamento educacional.

A atuação dos Conselheiros segundo Ferreira (1991), durante o período de 1961 a 1964, pautou-se no populismo reinante no governo brasileiro e nas formulações da Aliança para o Progresso para os países da América Latina. Algumas propostas das Reformas de Base do governo Goulart eram divergentes dos ideais propostos pelos organismos de cooperação internacional, que preconizavam a utilização da educação no processo de desenvolvimento econômico, principalmente através da preparação do propalado capital humano.

Em 1967, foi elaborada a Constituição que institucionalizou o regime militar. Nesse contexto institucional e legal, deu-se a ampliação de grupos privados em detrimento das entidades públicas nos Conselhos Estaduais e Federais. Os Conselhos de Educação se viram esvaziados de suas funções normativas. Mesmo subsistindo, esses conselhos adquiriram feições ainda mais tecnicistas, apesar de passarem a exercer basicamente apenas as atribuições opinativas. Ainda assim, a Lei nº 5.692/71⁴ concedeu aos Conselhos Estaduais a competência de delegar algumas de suas atribuições a conselhos de educação, organizados nos municípios que apresentassem condições para isso.

Ferreira (1991) identifica que, além da salvaguarda dos “ideais revolucionários” extraídos da Escola Superior de Guerra, o papel do CFE foi ativo na elaboração das Reformas Educacionais (Leis nº 5540/68 e nº 5692/71), na defesa dos acordos do MEC-USAID⁵, no incremento do ensino superior privado e na implementação de medidas que favoreciam a indústria do livro, da merenda escolar e da construção civil.

O autor destaca também que o papel do CFE, na apresentação do projeto político pedagógico pós 64, foi “adocicar” a implementação da política educacional do Estado autoritário brasileiro. A escola, enquanto local privilegiado na luta pela hegemonia, precisava ser resguardada em função dos objetivos da grande burguesia nacional e internacional.

⁴ Lei Federal que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências.

⁵ MEC-USAID - é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United State Agency for International Development (USAID). Os acordos previam, entre outras coisas, a especialização, a organização burocrática calcada no modelo taylorista de atomização de especialidades, visando assumir o controle e a manutenção da qualidade de ensino e a produtividade dos professores com vistas à eficiência e à estabilidade do processo educacional da nação.

Nos anos de 1980, o país retoma a normalidade institucional com a volta dos ideais de democracia. A Constituição Federal de 1988 conseguiu expressar os anseios e autonomia real de uma sociedade civil que vinha crescendo e se diversificando nas últimas décadas, que estava a reivindicar a participação direta na defesa de seus interesses nos processos e fóruns decisórios das políticas públicas. Nesse novo contexto legal, institucional e cultural, os Conselhos de Educação sofreram modificações, consolidando algumas tendências que foram emergindo na história da administração educacional.

O atual Conselho Nacional de Educação, criado pela Lei nº 9.131/95, teve sua confirmação na Lei nº 9.394/96 (art. 9º, § 1º). A nova LDB, sem se referir à denominação “Conselhos de Educação”, admite a existência de “órgãos normativos dos sistemas”. É preciso destacar que a Constituição Federal de 1988 reconhece os municípios como entes federativos e, pelo artigo 211, reconhece a existência de sistemas municipais de educação. Portanto, o município tem autonomia para denominar seu órgão normativo como Conselho Municipal de Educação. De um ponto de vista realista, pode-se dizer que os Conselhos de Educação recobrem todos os estados e o Distrito Federal, e sua criação entre os mais de 5.500 municípios do país está se dando progressivamente (CURY, 2000).

Boaventura (1997) numa revisão de literatura aponta duas principais interpretações sobre a origem e concepção dos Conselhos de Educação. Em uma, Agnes E. Toward e Francisco Pinheiro Lima Junior, consideram que os Conselhos são tradicionais e permanentes na organização educacional brasileira. Em contraste, Sander, Kline e Davis asseguram que os Conselhos são meras imitações das juntas americanas.

2.3. Características do CEE-SP

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo é um órgão vinculado tecnicamente ao Gabinete do Secretário da Educação. Suas funções são simultaneamente normativas, deliberativas e consultivas do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Como já foi dito anteriormente, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, estabeleceu no seu artigo 10 que os estados deveriam, por meio de leis estaduais, organizar os Conselhos de Educação.

No caso do estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação foi criado na década de 1960, mais precisamente através da lei nº 7.940, de 7 de julho de 1963, que sem especificar sua natureza, definiu-lhe 28 atribuições, cuja análise revela a predominância do

aspecto normativo do órgão. Era um órgão vinculado tecnicamente ao gabinete do Secretário de Educação.

O CEE-SP foi instalado em 2 de agosto do mesmo ano com a posse dos vinte e um conselheiros, que representavam os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular e foram nomeados pelo governador do estado. Embora o mandato dos conselheiros tivesse sido estabelecido em dois anos, na designação inicial 1/3 deles teria mandato de 4 anos.

Uma das primeiras funções exercidas por esse Conselho foi a de zelar pelas competências do sistema estadual de ensino. Os primeiros tempos foram considerados por Meneses (2003) como “heróicos”, porque trataram da instalação do sistema e da elaboração do Regimento Interno do Conselho.

Pouco depois da sua criação, o Conselho enfrentou o desafio de organizar o sistema estadual de ensino de acordo com a nova política brasileira, que, a partir de 1964, passou a ser controlada pelo regime militar. Além disso, com a nova Constituição Federal (1967), a legislação do ensino sofreu alterações e demandou muitas tarefas para o Conselho.

Segundo Meneses (2003, p.123), a lei nº 5.692/71, que reformou e organizou o ensino em 1º e 2º graus:

Acarretou novos e mais trabalhos ao Conselho. Novos pareceres, indicações e deliberações e, também, mais consultas das associações do magistério, de pais e alunos e dos órgãos das Secretarias da Educação para esclarecer dúvidas ou resolver dissídios.

O Conselho Estadual de Educação passou por momentos conturbados, foi reorganizado em 1971 pela Lei nº 10.403 e teve seu regimento aprovado pelo Decreto nº 52.811, de 6 de outubro de 1971.

O artigo 5º da citada lei diz que:

O Conselho Estadual de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Governador escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, observada a devida representação dos diversos graus de ensino e a participação de representantes do ensino público e privado (BRASIL, 1971, p.03).

Dentre o amplo espectro de tarefas, caberia ao Conselho, através de seus pronunciamentos e atos, definir a sua vocação como órgão não apenas técnico, mas político. Nesse sentido, ele precisava fixar através de Pareceres, Indicações e Deliberações, posições que expressassem as diretrizes fundamentais de uma política educacional para o estado. As suas manifestações nos termos da legislação têm a forma de Pareceres, Indicações e

Deliberações. Conforme o documento “Gestão do Conselho Estadual de Educação de São Paulo”⁶, assim são definidos:

Parecer é a opinião ou o voto do relator sobre a matéria da competência da Câmara ou da Comissão Permanente que acolherá ou não o Parecer emitido.

No caso de Comissões especiais, constituídas para exame de um assunto, o Parecer do relator deverá refletir a opinião consensual dos integrantes da comissão especial. A diferença entre os dois casos é sutil, mas relevante. No primeiro, se trata de uma opinião pessoal do relator que é discutida e votada. No segundo, não há rigorosamente uma opinião pessoal, mas aquela que se cristalizou nas discussões da comissão especial, com contribuições do Conselho Pleno.

Nos termos regimentais, o Parecer conterà um relatório ou exposição da matéria e a conclusão. Na rotina do Conselho, o relatório divide-se em Histórico (que deverá ser estritamente descritivo do caso ou assunto a ser examinado) e Apreciação (que é a justificativa ou encaminhamento da conclusão).

Indicação é um documento que deverá refletir uma posição doutrinária sobre assuntos relevantes. Em alguns casos, o texto poderá ser um encaminhamento ou justificativa de alteração de normas vigentes ou de expedição de novas normas.

É por meio de Indicações sobre temas relevantes para o sistema estadual de ensino que o Conselho deve realizar a sua vocação pedagógica de instituição normativa. A abrangência e a solidez das posições doutrinárias do Conselho asseguram coerência nas decisões específicas do Órgão e podem facilitar a continuidade de projetos e iniciativas da Administração Estadual de Ensino, quando for o caso.

Deliberação é a edição de novas normas, a modificação das vigentes ou a sua revogação. É claro que modificações ocorridas numa legislação maior poderão até exigir do Conselho um intenso trabalho de produção de novas deliberações. Mas, excluindo essas situações excepcionais, o Conselho deve sempre agir com parcimônia em relação à expedição ou à alteração de normas.

A leitura preliminar das atribuições do CEE-SP, estabelecidas pelo artigo 2º da Lei nº 10.403/71, que reorganizou o CEE-SP aponta alguns indícios para se começar a entender as razões da necessidade de se afirmar a identidade do órgão colegiado. As atribuições do CEE-SP foram estabelecidas em vinte e nove incisos do artigo 2º. Mas o artigo 9º dispõe que muitas das deliberações do Conselho deveriam ser homologadas pelo Secretário da Educação. A rigor, apenas seis não dependiam de homologação: incisos VI, XII, XIII, XIV, XX e XXII. Para uma avaliação do que isso significa, em termos de neutralização do poder do CEE-SP, citam-se apenas as três primeiras atribuições, de um total de vinte e nove, estabelecidas na Lei nº 10.403:

⁶ Documento elaborado em 07/08/1996 pelos Conselheiros Bernardete Angelina Gatti, Francisco Aparecido Cordão, José Mário Pires Azanha, Marisa Lajolo e Pedro S. F. Kassab.

Artigo 2º - Além de outras atribuições conferidas por lei, compete ao conselho:

I - Formular os objetivos e traçar normas para a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo;

II - Elaborar e manter atualizado o Plano Estadual de Educação, com aprovação do Governador;

III - Fixar critérios para o emprego de recursos destinados à educação, provenientes do Estado, da União, dos Municípios ou de outra fonte, assegurando-lhe a aplicação harmônica e bem assim pronunciar-se sobre convênios de ação interadministrativa.

Os dados acima não serão estudados em maior profundidade, mas sem dúvida são indícios para uma análise da relação entre atribuições oficiais do CEE-SP e o seu grau de efetiva autonomia.

A Lei nº 10.403, de 6 de julho de 1971, reorganizou o Conselho e o definiu pela primeira vez, o como órgão normativo, deliberativo e consultivo, além de ser integrado ao sistema orçamentário da Secretaria de Educação como unidade orçamentária e unidade de despesa.

Sem alterar suas atribuições, ocorreram mudanças de natureza organizacional como: ampliação para 24 o número de conselheiros, ampliação do mandato para três anos, nomeação de cinco conselheiros suplentes, redução para um ano do mandato do presidente e seu vice. Foi ainda assegurada a presença do Secretário da Educação ou de seu representante às sessões plenárias do Conselho, sem direito a voto.

Verifica-se uma mudança funcional em direção à maior autonomia do órgão, consubstanciada no artigo 14, da lei nº 10.403/71:

Serão criados, no Quadro da Secretária da Educação, os cargos destinados ao Conselho, os quais ficarão neste privativamente lotados. Poderão ser servidores públicos colocados à disposição do Conselho, por solicitação do seu presidente após deliberação tomada em sessão plenária, por maioria de votos e o mesmo pode ocorrer com as pessoas físicas ou jurídicas.

O novo regimento, aprovado em 6 de outubro de 1971, alterou a denominação da Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação para Comissão de Planejamento e criou a Comissão de Encargos Educacionais, cujas atribuições foram definidas pela legislação específica.

As atribuições da Comissão de Planejamento foram assim redefinidas:

1 - elaborar dentro da competência específica do Conselho, estudos necessários à atualização do Plano Estadual de Educação;

2 - indicar critérios para o emprego de recursos destinados à educação, provenientes do Estado, da União, dos municípios ou de outra fonte, de modo a assegurar-lhe aplicação harmônica (artigo 2º, III, da Lei nº 10.403, de 6 de julho de 1971);

3 - pronunciar-se sobre convênios de ação interadministrativa.

O regimento do CEE foi aprovado pelo decreto nº 52.811, de 06 de outubro de 1971, cujo artigo 3º estabeleceu que “o Conselho divide-se em Câmaras do Ensino do Primeiro, Segundo e Terceiro Graus, cada uma com o mínimo de 7 membros.”

Constou também que um Conselheiro não poderia integrar mais de uma Câmara e as manifestações do Conselho denominaram-se Deliberações; as das Câmaras ou Comissões, Pareceres ou Indicações, e estas últimas teriam numeração específica com renovação anual.

Coube às Câmaras apreciar os processos que lhe são distribuídos e sobre eles manifestar-se, emitindo Parecer ou Indicação, que seriam objetos de deliberação do plenário.

Em cada processo, nas Câmaras, foi designado um relator, o qual redigiria o seu voto que deveria conter: 1 - relatório ou exposição da matéria; 2 - conclusão, que será a opinião pessoal do relator.

Se a conclusão do veto não fosse aprovada, o presidente da Câmara designaria novo relator para redigir o voto vencedor. O Parecer da Câmara compreenderia o voto do relator, na íntegra, e a conclusão aprovada. Os Pareceres seriam assinados pelo presidente e pelo relator, com a menção dos Conselheiros presentes, acompanhados da declaração do voto escrito, porventura apresentados.

O Conselho, a Presidência e as Câmaras seriam assessorados por duas Câmaras Permanentes: a de Legislação e Normas e a de Planejamento. No Conselho haverá também a Comissão de Encargos Educacionais para fins a que se refere a legislação específica e se regerá pelo que nela dispuser.

Parece oportuno destacar o documento sobre o regimento das sessões do Conselho (Deliberação CEE nº 17/73) que as caracterizam como ordinárias e extraordinárias e que poderiam assumir o caráter de especiais e solenes, públicas e secretas, com a duração de duas horas e trinta minutos.

Posteriormente, o decreto nº 9887, de 14 de julho de 1977, reorganizou as unidades de apoio técnico e administrativo do CEE. Foram definidas como essas unidades o Gabinete do Presidente, a Assistência Técnica e a Divisão de Administração. O Conselho passa a contar com um corpo de funcionários próprios.

2.4. Organização e Composição do CEE-SP

No período de 1984 – 1987, o Conselho Estadual de Educação era composto por três Câmaras e três Comissões: Câmara do Ensino do Primeiro Grau; Câmara do Ensino do Segundo Grau; Câmara do Ensino do Terceiro Grau; Comissão de Legislação e Normas; Comissão de Planejamento; Comissão de Encargos Educacionais.

A seguir, a composição para os binômios 1984-1985 e 1986-1987 extraídas da Revista Acta (1989).

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA O BINÔMIO 1984-1985

Governador do Estado de São Paulo: André Franco Montoro

Secretário da Educação: Paulo Renato Costa Souza

Presidente do Conselho: Célio Benevides de Carvalho

Vice-Presidente: Maria Aparecida Tamaso Garcia

<p style="text-align: center;">CONSELHEIROS:</p> <ul style="list-style-type: none">• Abib Salim Cury• Alpíno Lopes Casali• Antônio Joaquim Severino• Armando Octávio Ramos• Aroldo Borges Diniz• Bahij Amin Aur• Cecília Vasconcelos Lacerda Guaraná• Célio Benevides de Carvalho• Celso de Rui Beisiegel• César Augusto Teixeira de Carvalho• Dermeval Saviani• Edmur Monteiro• Ferdinando de Oliveira Figueiredo• Guiomar Namó de Mello• Heitor Pinto e Silva Filho• Lionel Corbeil, Pe.• Luiz Antônio de Souza Amaral• Luiz Roberto da Silveira Castro• Maria Aparecida Tamaso Garcia• Moacyr Expedito M. Vaz Guimarães• Paulo Gomes Romeo• Renato Alberto Teodoro Di Dio• Sílvia Carlos da Silva Pimentel• Sólón Borges dos Reis <p style="text-align: center;">SUPLENTE</p> <ul style="list-style-type: none">• Arthur Fonseca Filho• Francisco Aparecido Cordão• Hélio Jorge dos Santos• José Júlio Lozano• Sérgio Salgado Ivahy Badaró	<p style="text-align: center;">CÂMARA DO ENSINO DO PRIMEIRO GRAU</p> <p>Presidente: Bahij Amin Aur; Vice-Presidente: Cecília Vasconcelos L. Guaraná; Membros: Celso de Rui Beisiegel, Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Luiz Antônio de Souza Amaral, Sílvia Carlos da Silva Pimentel, Sólón Borges dos Reis.</p> <p style="text-align: center;">CÂMARA DO ENSINO DO SEGUNDO GRAU</p> <p>Presidente: Lionel Corbeil, Pe.; Vice-Presidente: Antônio Joaquim Severino; Membros: César Augusto Teixeira de Carvalho, Edmur Monteiro, Heitor Pinto e Silva Filho, Luiz Roberto da Silveira Castro, Maria Aparecida Tamaso Garcia, Renato Alberto T. Di Dio.</p> <p style="text-align: center;">CÂMARA DO ENSINO DO TERCEIRO GRAU</p> <p>Presidente: Moacyr Expedito M. Vaz Guimarães; Vice-Presidente: Paulo Gomes Romeo; Membros: Abib Salim Cury, Alpíno Lopes Casali, Armando Octávio Ramos, Aroldo Borges Diniz, Ferdinando de Oliveira Figueiredo.</p> <p style="text-align: center;">COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS</p> <p>Presidente: Renato Alberto Teodoro Di Dio; Vice-Presidente: Alpíno Lopes Casali; Membros: Moacyr Expedito M. Vaz Guimarães, Paulo Gomes Romeo.</p> <p style="text-align: center;">COMISSÃO DE PLANEJAMENTO</p> <p>Presidente: Maria Aparecida Tamaso Garcia; Vice-Presidente: Abib Salim Cury; Membros: Antônio Joaquim Severino, Sílvia Carlos da Silva Pimentel, Sólón Borges dos Reis.</p> <p style="text-align: center;">COMISSÃO DE ENCARGOS EDUCACIONAIS</p> <p>Presidente: Luiz Antônio de Souza Amaral I-Karin Lehnert P. Cerveira – Repres. Superint. Nac. do Abast. – SUNAB, II – Chafic Jábali – Repres. do Sind. dos Estab. Particulares do Ensino Secundário Est. de SP, III-Geraldo Mugayar – Repres. Fed. Trab. Est. SP, IV-Henrique Levy – Repres. Da Conf. Das Famílias Cristãs (Dec.-Lei nº 532/69).</p>
--	---

FONTE: REVISTA ACTA (1989)

COMPOSIÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA O BINÔMIO 1986-1987

Governador do Estado de São Paulo: André Franco Montoro

Secretário da Educação: José Aristodemo Pinotti

Presidente do Conselho: Maria Aparecida Tamaso Garcia

Vice-Presidente: Celso de Rui Beiseigel

CONSELHEIROS	CÂMARA DO ENSINO DO PRIMEIRO GRAU
<ul style="list-style-type: none">• Anna Maria Quadros Brant de Carvalho• Antônio Joaquim Severino• Arthur Fonseca Filho• Benedito Olegário Resende Nogueira de Sá• Cecília Vasconcelos Lacerda Guaraná• Célio Benevides de Carvalho• Celso de Rui Beiseigel• Dermeval Saviani• Edmur Monteiro• Ferdinando de Oliveira Figueiredo• Francisco Aparecido Cordão• Guiomar Namó de Mello• Jorge Nagle• José Eduardo Dutra de Oliveira• Luiz Antônio de Souza Amaral• Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães• Luiz Roberto da Silveira Castro• Maria Aparecida Tamaso Garcia• Miriam Jorge Warde• Moacyr Expedito M. Vaz Guimarães• Robert Henry Srour• Sílvia Carlos da Silva Pimentel• Ubiratan D'Ambrósio	<p>Presidente: Luiz Antônio de Souza Amaral; Vice-Presidente: Dermeval Saviani Membros: Anna Maria Quadros Brant de Carvalho, Cecília Vasconcelos Lacerda Guaraná, Celso de Rui Beiseigel, Guiomar Namó de Mello, Sílvia Carlos da Silva Pimentel, Ubiratan D'Ambrósio.</p>
	CÂMARA DO ENSINO DO SEGUNDO GRAU
	<p>Presidente: Luiz Roberto da Silveira Castro; Vice-Presidente: Francisco Aparecido Cordão; Membros: Arthur Fonseca Filho, César Augusto Teixeira de Carvalho, Edmur Monteiro, Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães, Miriam Jorge Warde.</p>
	CÂMARA DO ENSINO DO TERCEIRO GRAU
	<p>Presidente: Moacyr Expedito M. Vaz Guimarães; Vice-Presidente: Jorge Nagle; Membros: Antônio Joaquim Severino, Benedito Olegário Resende Nogueira de Sá, Célio Benevides de Carvalho, Ferdinando de Oliveira Figueiredo, José Eduardo Dutra de Oliveira, Robert Henry Srour.</p>
	COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS
	<p>Presidente Célio Benevides de Carvalho; Vice-Presidente: Arthur Fonseca Filho; Membros: Benedito Olegário Resende Nogueira de Sá e Moacyr Expedito M. Vaz Guimarães.</p>
	COMISSÃO DE PLANEJAMENTO
	<p>Presidente: Cecília Vasconcelos Lacerda Guaraná; Vice-Presidente: Francisco Aparecido Cordão; Membros: Anna Maria Quadros Brant de Carvalho, Antônio Joaquim Severino e Jorge Nagle.</p>
	COMISSÃO DE ENCARGOS EDUCACIONAIS
	<p>Presidente: Luiz Roberto da Silveira Castro</p>

FONTE: REVISTA ACTA (1989)

A seguir a composição do CEE-SP para o binômio 2006-2007, disponível no site do CEE - SP.

GESTÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2006 - 2007

Presidente do Conselho: Pedro Salomão José Kassab

Vice-Presidente: Sonia Aparecida Romeu Alici

CONSELHEIROS	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
<ul style="list-style-type: none">• Amarilis Simões Serra Sério• Ana Luísa Restani• Ana Maria De Oliveira Mantovani• Angelo Luiz Cortelazzo• Carmen Silvia Rodrigues Maia• Custódio Filipe De Jesus Pereira• Eduardo Martines Júnior• Fábio Kalil Fares Saba• Farid Carvalho Mauad• Francisco José Carbonari• Hubert Alquéres• Joaquim Pedro Villaça De Souza Campos• José Rubens Lima Jardimino• Leila Rentroia Iannone• Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães• Marcos Antonio Monteiro• Maria Aparecida De Campos Brando Santilli• Mauro De Salles Aguiar• Nelson Callegari• Pedro Salomão José Kassab• Rubens Approbato Machado• Sonia Aparecida Romeu Alici• Sonia Teresinha De Sousa Penin• Suzana Guimarães Tripoli	<p>Presidente: Mauro De Salles Aguiar; Vice-Presidente: Ana Luísa Restani; Conselheiros: Amarilis Simões Serra Sério; Ana Maria De Oliveira Mantovani; Fábio Kalil Fares Saba; Hubert Alquéres; Joaquim Pedro Villaça De Souza Campos; Leila Rentroia Iannone; Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães; Maria Aparecida De Campos Brando Santilli; Suzana Guimarães Tripoli.</p>
	CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
SUPLENTES <ul style="list-style-type: none">• Francisco De Moraes• Pe. Gilberto Luiz Pierobom• Décio Lencioni Machado• Maria Teresinha Del Cistia• Francisco Pagliato Neto	<p>Presidente: Francisco José Carbonari; Vice-Presidente: Farid Carvalho Mauad; Conselheiros: Angelo Luiz Cortelazzo; Carmen Silvia Rodrigues Maia; Custódio Filipe De Jesus Pereira; Eduardo Martines Júnior; José Rubens Lima Jardimino; Marcos Antonio Monteiro; Nelson Callegari; Rubens Approbato Machado; Sonia Aparecida Romeu Alici; Sonia Teresinha De Sousa Penin.</p>
	COMISSÃO DE PLANEJAMENTO
	<p>Presidente: Custódio Filipe De Jesus Pereira; Vice-Presidente: Leila Rentroia Iannone; Conselheira: Ana Maria De Oliveira Mantovani</p>
	COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS
	<p>Presidente: Eduardo Martines Júnior; Vice-Presidente: Rubens Approbato Machado; Conselheiros: Amarilis Simões Sério; Mauro De Salles Aguiar; Suzana Guimarães Tripoli.</p>

**FONTE: www.ceesp.sp.gov.br
Acesso em: 20/08/2007**

Comparando-se a composição do CEE no período analisado e a composição atual, percebem-se as mudanças de nomenclatura das Câmaras acompanhando as mudanças organizacionais do sistema de ensino.

Em entrevista a mim concedida, o conselheiro Celso de Rui Beisiegel relatou que, nos períodos anteriores, editores do Jornal do Estado de São Paulo também eram nomeados. Verifica-se que o critério de escolha não se alterou, pois os conselheiros que compõem o CEE-SP hoje são educadores de instituições educacionais públicas, privadas e representantes de editoras de livros.

Segundo a conselheira Bernardete Angelina Gatti, em entrevista, o Conselho atualmente se ocupa com questões como a formação de professores, o incentivo à autonomia das escolas, a educação à distância, os cursos não - presenciais, entre outras.

Embora os componentes do CEE sejam pessoas da área educacional, eles são escolhidos por critérios políticos por parte do governador do estado, o que prejudica a legitimidade de participação. Os representantes poderiam ser de outras representações como do Executivo e do Legislativo, por exemplo.

2.5. Procedimentos Aplicados nas Entrevistas

Com relação às entrevistas, Marconi e Lakatos (1996) ressaltam que a entrevista é um encontro entre duas pessoas, cujo principal objetivo é o de se obter informações do entrevistado sobre determinado problema.

Há diferentes tipos de entrevistas, a escolhida foi a entrevista semi-dirigida, uma vez que as informações que se pretenderam obter estiveram vinculadas às percepções dos informantes sobre o problema proposto. Os sujeitos entrevistados foram abordados mediante instrumento flexível e aberto (LUDKE; ANDRÈ, 1986).

Foram entrevistados quatro ex-conselheiros do CEE-SP para melhor entender a natureza dos processos que ocorrem no seu interior. Os conselheiros entrevistados estiveram em momentos diferentes atuando no Conselho: Antônio Joaquim Severino (1986-1988); Bernardete Angelina Gatti (1990-1995 e 2000); Celso de Rui Beisiegel (1984-1990 e 1990-1994); e Dermeval Saviani (1984-1987).

Foram escolhidas algumas perguntas e observada a pertinência das mesmas em um contexto que pudesse abranger a discussão do enfoque do estudo. Pretendeu-se, com as entrevistas, identificar: a impressão dos entrevistados sobre o CEE-SP; a atuação do educador Dermeval Saviani no CEE-SP por ele mesmo e pelos outros conselheiros; a atuação do CEE –

SP e seus membros de acordo com o momento social e político; como era a autonomia do CEE-SP; o que representou o CEE na política educacional paulista e certas percepções dos entrevistados sobre o CEE-SP.

Para um melhor entendimento e análise das entrevistas, Franco adverte (2005, p.23): “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. É, portanto com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise”. Dessa forma, respeitando-se o conteúdo “manifesto e/ou latente”, obtido com a aplicação das entrevistas, pôde-se elaborar a análise dos temas: autonomia, avaliação, gestão e participação.

A transcrição integral das entrevistas encontra-se no Anexo 1. A seguir, as principais idéias da análise efetuada.

2.6. Entrevistas com os Ex-Conselheiros

2.6.1. As Impressões sobre o CEE-SP

Antônio Joaquim Severino entrou no CEE-SP em 1983 e saiu em 1987 e representava uma Universidade privada (PUC - Pontífice Universidade Católica).

Comenta que pegou um período bom do Conselho e sua grande frustração foi que o CEE nunca conseguiu estabelecer o Plano de Educação, pois não houve discussão sobre o assunto. Para ele, o CEE ocupava-se com assuntos do cotidiano, como, por exemplo, a vida escolar do sistema, sendo que os pareceres eram rotineiros, técnicos e os próprios assessores traziam-nos minutados, o que não exigia argumentação mais profunda. Severino destacou também que o Conselho não fez muito em termos de definição de políticas públicas e ainda havia a questão política para a escolha dos conselheiros.

Bernardete Angelina Gatti participou do CEE – SP de 1990 a 1995 e depois no ano 2000. Ela representava uma Universidade Pública (USP Universidade de São Paulo) e ressaltou a oscilação do CEE (tem épocas de altas e baixas na atuação de seus membros), que variou de acordo com a política governamental.

Celso de Rui Beisiegel atuou no CEE-SP por nove anos: de 1984 até 1990 e depois de 1991 até 1994. Adverte que a escolha dos conselheiros não era feita pelo “notório saber”, era por indicação política e representantes de instituições públicas e particulares.

Dermeval Saviani comenta que, embora se trate de grande relevância na organização da educação, o CEE, dadas as circunstâncias, ficou reduzido a uma instância burocrática, subordinada ao executivo. Sua impressão se ancora no entendimento sobre os papéis do CEE, cuja questão central repousa na “possível” autonomia em relação ao poder executivo.

Para ele, o Conselho situa-se no topo da hierarquia dos órgãos que compõem o sistema educativo, tratando-se de um órgão de grande relevância na organização da educação.

2.6.2. Sobre e Atuação de Dermeval Saviani enquanto Membro do CEE

Antônio Joaquim Severino declara que Dermeval Saviani era um conselheiro competente, dedicado, que preenchia sua condição de membro e que ele sempre argumentou bem na defesa das causas que ele defendia e com grande sensibilidade pela educação pública.

Tinha pensamento coerente, ao indicar a educação pública como uma das saídas para a sociedade brasileira.

Bernardete Angelina Gatti trabalhou com ele no programa de Pós-graduação da PUC-Pontífice Universidade Católica e da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos em 1976-1977. Para ela, Dermeval Saviani sempre imprimiu uma linha clara de trabalho, organizada e articulada, considera-o uma pessoa direta, com uma cultura muito aprofundada em filosofia e teoria da educação.

Comenta que ele é sempre muito arguto na construção de suas ideias, admira a sua capacidade de se dedicar a uma temática. “Ele gosta do debate de ideias, de fazer os interlocutores pensarem de forma direta.”

Celso de Rui Beisiegel considerava o grupo da Câmara de Ensino de primeiro grau muito interessante. “Dermeval Saviani falava baixinho, tinha o estilo dele que é radicalmente diferente do meu. Eu sou sociólogo, ele filósofo. Ele oferecia soluções dedutivas e as minhas eram empírico-indutivas.” Salienta também que Dermeval Saviani teve importante participação nos programas de Pós-graduação da PUC; “[...] ele orientou gente importante.”

Na entrevista, Dermeval Saviani disse que almejava chamar a atenção dos conselheiros para as questões mais substantivas da educação, como: qualidade do ensino, formação mais sólida do corpo docente, melhoria das condições de trabalho dos professores,

prioridade de atendimento educativo às camadas majoritárias da educação, mas acabou com sua atuação mais limitada à parte burocrática do CEE.

2.6.3. Percepção sobre o Papel do CEE nos Diferentes Contextos Sociais e Políticos da Época.

Antônio Joaquim Severino avalia como um período bom, pois era uma boa referência para a defesa da escola pública de qualidade. Para ele, os conselheiros teriam um melhor poder de ação se assumissem inteiramente seu papel de definir políticas públicas e, no contexto final, havia grande expectativa com a redemocratização.

Bernardete Angelina Gatti destaca que o período foi de abertura democrática no Governo Montoro, que havia ações democratizantes para o ensino público e havia pessoas de renome na vida acadêmica que imprimiam sua marca lá.

Destaca também projetos importantes como o Ipê e o Ciclo Básico de 2 anos.

Celso de Rui Beisiegel considera que o CEE nunca representou muita coisa em relação às políticas educacionais, sendo que suas posições não eram decisivas em relação aos rumos da educação.

Dermeval Saviani ressalta que, em lugar do papel de formular as políticas educativas e fiscalizar sua execução por parte dos governos, o CEE, no contexto social e político daquela época, reduziu-se a um órgão a serviço do governo e por ele controlado.

2.6.4. Sobre a Autonomia do CEE-S P

Antônio Joaquim Severino defende que não havia pressão direta e explícita, era uma pressão de bastidores nas negociações e havia cooptação de liderança. “Não era uma pressão violenta.” O CEE tinha autonomia, mas não era explorada, não houve vontade dos conselheiros para cobrar e enfrentar o executivo e um maior desempenho da Secretaria.

Bernardete Angelina Gatti considera que existe sempre uma tensão entre o executivo e o CEE, pois este é decisório, tem poder de decisão.

Celso de Rui Beisiegel recorda que o CEE sofria pressão do executivo, da assembleia, das corporações e do ensino privado.

Dermeval Saviani afirma que o CEE carecia de autonomia e sofria uma pressão velada e indireta do Poder Executivo, isto é, dos governos de turno.

2.6.5. Importância do CEE para os Rumos da Educação Paulista

Antônio Joaquim Severino destaca que o CEE não conseguiu tomar a dianteira e apresentar um roteiro para a educação paulista. O órgão ficou condicionado pelo executivo, limitando-se mais a um papel consultivo e técnico do que a um papel político.

Dermeval Saviani destaca que o CEE assegurou a rotina de funcionamento do sistema de ensino paulista. Apesar de não inovadora, foi muito importante, fundamental, teve algo de caráter formal e, de certo modo, burocrático, mas indispensável.

2.6.6. O que mais gostaria de falar sobre o assunto

Antônio Joaquim Severino analisa que o CEE não tem espaço para desenvolvimento de fundamentação teórica, as atividades são operacionais e destaca que o papel das Câmaras, o apoio dos colegas, é muito importante, pois não há muito espaço para “vãos solitários”.

Os Pareceres, para o ex-Conselheiro, têm “nariz de cera”, a grande massa dos pareceres é sobre fundamentos da legislação e regularização da vida escolar do aluno, não se tem muito o que argumentar e justificar.

Celso de Rui Beisiegel entende que era limitado o papel do CEE, não era algo em que se pudesse desenvolver idéias. Ressaltou que na gestão do Nagle e do Azanha, ocorreram momentos de uma maior participação.

Bernardete Angelina Gatti denota que o CEE, hoje, delega os problemas para a rede, tudo é resolvido nas instâncias executivas, pois foi mudada a legislação casuística que chegava ao Conselho. Com a Constituição de 88 e a sua normatização com a LDB, teve um momento de discussão com a rede e se entrou em um período de calma.

O CEE atua hoje na seara macro, sua função está mais ligada ao planejamento do Estado, como organizar seminários e a legislação da educação à distância.

Com o exame dos trechos dos depoimentos dos conselheiros, é possível identificar que, de forma geral, eles se sentiam impotentes no CEE para realizar algo mais significativo, teceram críticas e apontaram a grande importância do órgão para o encaminhamento das questões educacionais. A grande maioria deles representava a escola pública. Para todos, foi uma experiência significativa, consideraram a participação válida, apesar das circunstâncias.

A propósito das afirmações feitas por Saviani, denota-se que sua participação era restrita, a autonomia do CEE era limitada, mas cumpria sua função de manter o sistema em operação. O educador diz que a individualidade dos alunos se revela decisiva para cada um dos casos considerados e, também, que poderiam ser delegadas algumas das atividades dos Conselhos para as Delegacias de Ensino ou mesmo para as escolas, fugindo assim um pouco da burocracia.

No próximo capítulo serão tratadas as idéias de Dermeval Saviani de forma mais ampla nos seus escritos pedagógicos.

CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI NO CEE-SP

Em um primeiro momento, este capítulo indica a cronologia das produções e das publicações dos seus escritos pedagógicos de Dermeval Saviani. Apresenta-se, em segundo, a análise de seus Pareceres e a transcrição de sua passagem pelo CEE-SP.

3.1. Escritos Pedagógicos de Dermeval Saviani

À época dos Pareceres, Dermeval Saviani contava 40 anos, idade em que os destinos se decidem por opções quase sempre definitivas. Havia concluído seu curso superior em 1966 na Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento da Pontífice Universidade Católica – PUC-São Paulo, Bacharelado e Licenciatura em Filosofia. Em 1975, concluiu o seu Doutorado também na PUC e sua tese resultou em um livro: *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Sua Livre-Docência foi concluída em 1986, na Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), na área de Ciências Humanas, História da Educação.

Dermeval Saviani foi sócio-fundador da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) em 1977, do CEDES (Centro de Estudos & Sociedade) em 1978 e da ANDE (Associação Nacional de Educação) em 1979.

Nesse período, intensificaram-se as atividades do educador no âmbito da extensão universitária. Participou de eventos como seminários, mesas-redondas, palestras, congressos, simpósios e conferências em todos os estados do país e em diferentes tipos de instituições. As solicitações de textos, artigos, entrevistas, transcrições de palestras e temas tratados em aula levaram-no a publicar *“Educação: do senso comum à consciência filosófica”* (1980), que reúne ensaios sobre a filosofia da educação, estudos sobre aspectos organizacionais do trabalho pedagógico e alguns textos sobre a educação brasileira.

Publicou em 1983 *“Escola e Democracia”*, tratando das teorias da educação e as relações entre educação e política. Em 1984 editou *“Ensino Público e algumas falas sobre a universidade”*.

A obra *“Política Educacional no Brasil”*, resultante da tese de Livre-Docência, foi publicada em 1987. Seu objeto é o significado político da ação do Congresso Nacional na legislação do ensino.

3.2. A Análise dos Pareceres

Optou-se pela abordagem qualitativa, que melhor serve à proposta de se trabalhar no contexto desta pesquisa, por permitir mais flexibilidade para ajustes e aprofundamentos teóricos e metodológicos.

Para analisar e interpretar os pareceres, foi eleita a análise de conteúdo como método preferencial de investigação (BARDIN, 1977; FRANCO, 2000) que assume um movimento de “vai e vem” na tentativa de abordar seus objetos por todos os lados. Bardin (1977) afirma que o trabalho é moroso, que o processo é “arborescente”, quer dizer, técnicas e interpretação atraem-se umas às outras e, *à la limite*, não é possível esgotar o discurso.

Segundo Bardin (1977), as fases da análise de conteúdo organizam-se em três pólos cronológicos: a pré-análise (organização, escolha dos documentos, formulação de objetivos e a elaboração de indicadores para a interpretação final); a exploração do material (operações de codificação do material coletado) e, por fim, o tratamento dos resultados e a inferência (interpretação a propósito dos objetivos previstos).

Foi realizado, inicialmente, um trabalho de reunião e seleção dos Pareceres relatados por Dermeval Saviani. O material e a fonte de dados foram encontrados no CEE-SP, situado na Praça de República, 53, na cidade de São Paulo, e também pela busca na Revista Acta.

Após a reunião dos documentos, o trabalho compreendeu as seguintes etapas de desenvolvimento: a pré-análise (primeira leitura dos Pareceres); a fase inicial (categorização e análise) e a fase final (interpretação dos dados categorizados).

Um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados deverão estar sempre integrados. Recorrendo a Bardin (1977), acrescenta-se que estas três etapas não se sucedem obrigatoriamente segundo uma ordem cronológica, embora ligadas umas às outras por exemplo: a escolha dos documentos depende dos objetivos da investigação, e o alcance desses objetivos só será possível a partir da disponibilidade dos documentos; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou até mesmo as hipóteses podem vir a ser construídas em função dos indicadores. Enfim, a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se construir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens.

Dentro dos procedimentos, estabeleceram-se contatos com os Pareceres a serem analisados e identificaram-se as mensagens e os textos neles contidos. Sobre isso, Bardin (1977, p.96) afirma que:

esta fase é chamada leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos.

Foram emitidos, pelo CEE-SP, 167 Pareceres (anexo 2) no período de 1984 a 1987, tendo como relator Dermeval Saviani. Os assuntos são variados: equivalência de estudos, convalidação de matrículas e atos escolares, currículo, recursos, matrícula sem idade legal, dispensa de educação física, estudos concomitantes, emissão de documentação falsa, inversão de estudos, funcionamento irregular, aplicação de recursos, plano de adequação ao MEC, jornada de trabalho, dentre outros.

Do total dos Pareceres, optou-se por analisar um de cada ano (1984-1987) sobre assuntos variados que serão trabalhados a seguir.

Preliminarmente, no quadro 02, são apresentadas categorias sobre a frequência dos assuntos, ano e total.

São apresentados a seguir alguns Pareceres analisados.

1-Parecer nº 575/85 - Aprovado em 08/05/85.

Assunto: Recurso para promoção de aluno retido em Inglês

Medidas Legais:

Resolução SE - nº 4/64

Artigo 1º- “o aluno de curso de nível médio que, tendo satisfeito todas as demais condições para promoção, tenha sido reprovado em uma ou mais disciplinas eliminadas do currículo da série que deveria repetir, ou transformadas nessa série, em práticas educativas, será considerado promovido para efeito de matrícula no próprio estabelecimento em que cursou.

Resolução SE – nº 130/84- Os alunos retidos em componente que tenha sido eliminado do quadro curricular serão considerados promovidos nesse componente.

Resolução SE – nº 355/84- A Língua Estrangeira foi eliminada como disciplina e mantida apenas como atividade, foi eliminado o caráter reprobatório da avaliação do aproveitamento.

Resolução SE – nº 01/85 - Vem esclarecer ao estipular no inciso VI do artigo 2º que “o rendimento escolar do aluno em Língua Estrangeira Moderna, para fins de promoção, far-se-á apenas com base na apuração da assiduidade”.

Idéias Centrais do Parecer

No ano de 1984, em algumas unidades de ensino em Presidente Prudente, vários alunos ficaram retidos no componente curricular Inglês, e alguns interessados pediram que seus filhos fossem considerados promovidos nas séries em que ficaram retidos, visto que o tratamento e concepção desse componente foram modificados a partir da Resolução SE nº 01/85 que substituiu a Resolução SE - nº.355/84.

Segundo dados contidos no processo, as autoridades de ensino da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação manifestaram-se favoravelmente à pretensão de promoção dos interessados, apesar do parco desempenho em Inglês, mas com o mínimo de frequência indispensável.

Apreciação

Na apreciação, Dermeval Saviani comenta que o Colegiado já havia se manifestado sobre o assunto através do Parecer 370/85, e que:

Portanto, a interpretação que cabe ser dada à questão da Língua Estrangeira Moderna no 1º grau, à luz das Resoluções 355/84 e 1/85 é que a avaliação do aproveitamento não constituirá, por si só, motivo de reprovação.

Resta considerar se as normas, acima mencionadas, se aplicam ao caso de 1985 e a retenção da aluna refere-se ao ano de 1984. A esse respeito, é preciso considerar que a Resolução 355/84 preceituava no seu artigo 10: “Nos casos de retenção de alunos com componentes curriculares a serem eliminados, aplicam-se as disposições do artigo 2º da Resolução SE 130/84”. Ora, o referido artigo 2º da Resolução SE 130/84, publicada em 17/05/84, diz explicitamente que “os alunos retidos em componente que tenha sido eliminado do quadro curricular serão considerados promovidos nesse componente”.

A alguns pode ter parecido imprópria a invocação da Resolução nº130/84, já que a Língua Estrangeira Moderna não foi eliminada do quadro curricular, mas esclarecendo melhor, à primeira vista, atende-se à letra do referido artigo 2º, no qual parece que o mesmo não se aplica ao caso da Língua Estrangeira Moderna, porém, considerando o espírito das referidas Resoluções, chega-se à conclusão de que, nos termos da Resolução nº355/84, Língua Estrangeira Moderna foi eliminada como disciplina e mantida apenas como atividade, vale dizer, foi eliminado o caráter reprobatório da avaliação de aproveitamento.

A Resolução nº 1/85 vem esclarecer ao estipular no inciso VI do artigo 2º que “o rendimento escolar do aluno em Língua Estrangeira Moderna, para fins de promoção, far-se-à apenas com base na apuração de assiduidade”. Corrobora essa interpretação o fato de que, no artigo 4º da mesma resolução, registra um parágrafo único em que exclui dessa gradatividade exatamente o disposto no Inciso VI do artigo 2º, estipulando que esse componente curricular terá aplicação imediata em todas as séries do 1º grau.

Na Resolução nº 4/84, o CEE, ao tratar de assunto análogo, estabeleceu no seu artigo 1º: “O aluno de curso de nível médio que, tendo satisfeito todas as demais condições para promoção, tenha sido reprovado em uma ou mais disciplinas eliminadas do currículo da série que deveria repetir, ou transformadas, nessa série, em práticas educativas, será considerado promovido, para efeito de matrícula no próprio estabelecimento em que cursou. Acresce, ainda, que todas as manifestações das autoridades escolares (Diretores, Supervisores e Coordenador de Ensino) sobre o assunto foram favoráveis à aprovação, considerando inócua a retenção.

O relator chega à conclusão de que, como foi atendida a exigência de assiduidade no componente Língua Estrangeira Moderna, reconhece-se o direito de promoção dos referidos alunos.

Foi aprovado o voto do relator por unanimidade.

Observa-se aqui que os Conselheiros resolvem o problema deste Parecer e de outros dois (574 e 576/85) de modo semelhante, por analogia. Não pararam para discutir ou refletir sobre o assunto.

O importante era a assiduidade. Dos componentes cognitivos exigidos nos currículos escolares o que faz parte é a Língua Portuguesa, ou seja, a Língua mãe, já o Inglês depende do regimento escolar e, na época, era considerado apenas como “atividade” e não deveria, portanto, reprovar o aluno.

Atualmente com o mundo globalizado a disciplina Inglesa é mais valorizada, é necessária.

2- Parecer nº 868/85 - Aprovado em 10/12/86.

Assunto: Consulta de dispensa de Educação Física

Medidas Legais:

-Lei nº 3.268, de 30 de setembro de 1957. - Dispõe sobre os Conselhos de Medicina e dá providências.

-Código de Ética da Assistência Médica Brasileira, oficializado pela Lei nº 3.268/77 que foi publicado no D.O.U. de 04/10/1957.

-Parecer CFE nº 504/76 - O aluno dispensado não precisa comparecer às aulas de Educação Física.

-Parecer CFE nº 540/77 - Versou sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º, da Lei nº 5.692/71.

-Lei nº 5.692/71, artigo 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos de estabelecimentos de primeiro e segundo graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969.

Idéias Centrais do Parecer

Uma aluna da EE de 1º grau “Coronel Francisco Orlando”, situada em Orlandia, São Paulo, foi alertada por escrito pela direção da escola do excesso de faltas e da necessidade de repor algumas aulas no bimestre em curso.

O pai da interessada compareceu à escola e apresentou um atestado médico requerendo o abono das faltas da filha. Esse atestado não especificava se a aluna tinha ou não a possibilidade de freqüentar e praticar aulas de Educação Física.

A diretora explicou ao pai que não existe abono de faltas de alunos e quais seriam os documentos exigidos para que sua filha fosse dispensada da prática de Educação Física. O pai da aluna não deu atenção a essa informação e queria um despacho imediato em seu requerimento, o que a diretora da escola recusou-se a fazê-lo naquele momento, explicando-lhe que há um prazo para despachos.

O pai da menor dirigiu-se à Delegacia de Ensino, e a supervisora de ensino foi favorável ao pai, adotando o Parecer CEE n° 1648/84 como respaldo legal.

Em face do Parecer e da situação, a direção da Escola apresentou algumas questões como:

“a)- se um aluno faltar grande parte do ano letivo em Educação Física, desatando todas as orientações da escola para regulamentação de sua documentação escolar e no final do período apresentar atestado médico para dispensa, somos obrigados a aceitá-lo? É isto que dá a entender o citado Parecer, quando esclarece que os atestados médicos têm efeito retroativo;

b)- o Parecer CEE n° 1648/84 está em total desacordo com o Parecer n° 504/76 do CFE, principalmente no que diz respeito à presença do aluno às aulas de Educação Física: um diz que o aluno deve comparecer às aulas e compensar com outras atividades, já o outro diz que o aluno dispensado não precisa comparecer às aulas de Educação Física. Obs.Os supervisores de Ensino de São Joaquim da Barra haviam recebido e transmitido orientações em suas reuniões com os professores para que os alunos dispensados pelo médico freqüentassem as aulas de Educação Física. A diretora pergunta: a que legislação devemos obedecer, já que existem infinitudes de Pareceres para tantos casos específicos?

c)- se somos obrigados a aceitar documentos totalmente vazios como no caso citado, em que não está especificado se o aluno está apto ou não a praticar Educação Física, ‘onde’ (sic) fica a autoridade dos dirigentes da escola e dos professores de Educação Física?

d)- aceitando atestados médicos com efeito retroativo surgem problemas na secretaria da escola. Como fazer com as faltas já lançadas nos diários de classe e nos livros de atas dos Conselhos de Classe e de Série? Devem-se rasurar todos os documentos para acertarem-se as situações?

Obs.já que a Educação Física é tratada com tanto descaso por alunos, pais e alguns legisladores, esta direção sugere que ela seja retirada do currículo para que não continue a nos causar tantos embaraços.

Solicito, portanto, de V. S^a. a atenção (se possível, urgente) para com nossas dúvidas, para que caminhemos em terreno mais firme e não sejamos despojados do mínimo de autoridade que nos é delegada por lei.”

Apreciação

Dermeval Saviani explica que o atestado foi emitido por um médico que exerce atividades em Pneumologia e Medicina do Trabalho e fica explícito nele que a aluna esteve sob seus cuidados médicos de 05/02/85 até 22/05/85.

O pai da requerente já havia apresentado em 1984 um outro atestado médico de outro profissional que não havia sido anexado ao processo e não ficou claro quem considerou válido ou não esse atestado.

No que se refere à possível não validade do atestado médico do primeiro profissional e que o segundo atestado médico apresentado pela família fora exarado em termos vagos, o CEE assim se manifesta:

1 - A Lei nº 3.268, de 30/09/1985, dispõe sobre os Conselhos de Medicina e dá outras providências.

2 - O Código de Ética da Assistência Médica Brasileira (oficializado pela Lei nº 3.268 de 30/09/57) foi publicado no D.O.U. de 04/10/57.

3 - A Assistência Técnica do CEE juntou à sua informação os Capítulos V e VI do Código de Ética da Assistência Médica Brasileira, na tentativa de apresentar elementos elucidativos a respeito da obrigatoriedade, ou não, de ser especificado, no atestado médico, qual a causa determinante dos cuidados médicos aos quais esteve sujeita a aluna ou a obrigatoriedade de que seja especificada a possibilidade, ou impossibilidade, da prática da Educação Física. E foi sugerido também que o processo baixado em diligência junto ao Conselho Regional de Medicina, a fim de que este esclarecesse a quem compete aceitar, ou não, atestados emitidos por profissionais da área da medicina, e qual a obrigatoriedade do atestado exarado ser mais explícito quanto à possibilidade ou impossibilidade da prática de Educação Física.

Em caso similar, no Parecer CFE nº 504/76, a providência de audiência ao Conselho foi aventada no seguinte teor:

“No corpo deste Parecer está definido como, na sua área de competência, este Conselho vê a atuação dos médicos em relação às práticas de Educação Física. Quanto aos problemas que o estabelecimento argüi e que envolvem aspectos de ética profissional, sugere-se à entidade que dirija suas consultas ao competente Conselho de Medicina, que é o órgão próprio para dirimi-las.”

Baixado em diligência junto ao Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo, o referido órgão emitiu Parecer que encerra o seguinte:

1- dos atestados médicos que justifiquem inequivocamente a necessidade de dispensa de freqüência às aulas de Educação Física deverá constar claramente que o paciente está impossibilitado de freqüentar tais aulas, bem como o período previsto para tal impedimento;

2-caso a autoridade de ensino a que se destina o atestado suspeite que o médico está atestando falsamente, deverá denunciar o fato ao Conselho Regional de Medicina e à autoridade competente, solicitando, se for o caso, a realização de perícia médica.

A Assistência Técnica do Colegiado juntou o teor do Parecer CFE 504/76, citado pela direção, e o de nº 1648/84, exarado pelo Conselheiro Bahij Amin Aur (CEE-SP), a fim de apresentar elementos elucidativos, que possibilitam uma resposta à questão apresentada pela interessada, como item **a.** de sua exposição.

No que se refere ao item **b.**, a Assistência Técnica do CEE procurou juntar pronunciamentos do Colegiado sobre o assunto, já que existem outros Pareceres casuísticos sobre a matéria. Foram acrescentados os Pareceres do CEE de nºs: 1189/84, 640/82, 233/82, 1993/84 e 1480/84.

Quanto à legislação a eliminar do currículo Educação Física, há que se ressaltar que é um componente curricular obrigatório em nível nacional, já que é parte do artigo 7º da Lei 5.692/71, no qual é encontrado tratamento no Parecer CFE nº 540/77.

E conclui que deve-se responder à direção da escola de Orlandia-SP, nos termos deste Parecer.

É adotado o voto do relator pela Câmara de Ensino de 1º Grau.

A pergunta o que fazer quanto à rasura das cadernetas não foi respondida. Descaso?

O atestado médico só justifica a falta, mas não tira a falta. Nos dias de hoje a escola tem de notificar o Conselho Tutelar sobre as faltas do aluno, na época o pai poderia ter sido pelo menos alertado.

O Parecer sugere uma disputa de poder entre Conselho e Escola e não há consenso.

3- Parecer nº 2036/84 - Aprovado em 12/12/84.

Assunto: Inclusão obrigatória no currículo de 1º grau da disciplina Trânsito.

Medidas Legais:

Indicação nº 3423/83 – Solicita medidas no sentido de que se processe a inclusão obrigatória, no currículo de 1º grau da disciplina “Trânsito”.

Resoluções SE - nº 8/71

58/76

Pareceres CEE nº 853/71

34/72

137/80

Idéias Centrais do Parecer

O presente protocolo aborda a sugestão da Câmara Municipal de São Paulo, que solicita medidas no sentido de que se processe “a inclusão obrigatória no currículo de 1º grau da disciplina Trânsito”.

A Câmara Municipal de São Paulo encaminhou a indicação de um vereador ao gabinete civil do Exmo Sr Governador e, posteriormente foi indicada à Secretaria de Educação, no seu âmbito, a sugestão contida na Indicação nº 3423/83, que foi apreciada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP e esta pronunciando-se em razão do número de disciplinas e de áreas de estudo que já compõem o currículo.

Apreciação

Dermeval Saviani na sua apreciação, concorda com a CENP, mas, cauteloso e prudente no seu Parecer, sugere que o assunto seja amplamente trabalhado dentro do tema “as necessidades básicas do homem dentro dos guias curriculares”. Aqui ele já inclui o pensamento de área de estudo, sendo este um pensamento avançado para a época, se considerarmos que nos dias atuais o assunto “Trânsito” é trabalhado de forma transversal e interdisciplinar dentro do currículo de Ensino Fundamental e Médio. Ele demonstrou que tinha uma visão de currículo avançada para a época.

Nas suas palavras:

Não cabe, atender pela via preconizada. A educação para o Trânsito por certo não deverá estar ausente das escolas, sua presença se efetivará, não na forma de disciplina ou área de estudo específico, mas, na forma de atividade integrante dos componentes curriculares já existentes na escola.

Observa-se que ele negou o pedido, mas com uma argumentação mais forte e consistente que o solicitado.

Nos dias atuais, a educação para o Trânsito é voltada para a cidadania. O tema está implícito em todas as disciplinas.

4- Parecer nº 03/87 - Aprovado em 21/01/87.

Assunto: Reclassificação-Equivalência de Estudos

Medidas Legais:

LDB- 5.692/71

Artigo 9º - os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados

deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Artigo 18 - o ensino de 1º grau terá a duração de 8 anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Artigo 19 - para ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de 7 anos.

§ - 1º - às normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com sete anos de idade.

§ - 2º - os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Constituição da República Federativa do Brasil

Artigo 176 - a educação, inspirada nos princípios da unidade nacional e nos ideais da liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ - 1º - o ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ - 2º - respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsa de estudo.

§ - 3º - a legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na Língua Nacional;

II - o ensino primário é obrigatório para todos dos sete aos quatorze anos, e garantido nos estabelecimentos oficiais.

Deliberação CEE nº 13/84

Artigo 3º - poderão ainda, matricular-se, excepcionalmente, na série, de que trata o artigo, 1º crianças com idade inferior à prevista, desde que a escola que pretenda efetivar a matrícula comprove a existência de vagas, após atendidos todos os pedidos das prioridades dos artigos anteriores.

Idéias Centrais do Parecer

Uma senhora procurou o CEE para solicitar a autorização para matricular seu filho na segunda série do 1º grau em 1986 no “Instituto de Educação Costa Braga”, fundamentando-se no artigo 176 da Constituição, declarando que a criança recebeu no lar estudos equivalentes aos da 1ª série do 1º grau.

A direção da escola, como havia a existência de vaga, permitiu que a criança freqüentasse a 2ª série em “caráter precário”, em razão de o menor ter revelado adiantamento.

Apreciação

Na sua apreciação, Dermeval Saviani cita que, baseada na Constituição, “a educação inspirada nos princípios da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana é dever do Estado e direito de todos, e será dada no lar e na escola”.

Em seguida faz uma distinção entre educação e ensino. No que se refere à instrução, implica aprendizagem na qual a situação a ser aprendida é estruturada pelo professor em ambiente de sala de aula. A educação indica um processo de aprendizagem em que o educando se desenvolve vivenciando, tanto no lar como na escola. Mas o ensino, enquanto estrutura formalmente organizada, será ministrado em instituição específica, ou seja, nas escolas. E continua: “A educação, enquanto formação global da criança, será proporcionada pela família e pela escola. No processo educacional ambas as instituições participam, somam-se suas atividades e não se excluem ou se alternam. (a lei não se refere à educação dada no lar ou na escola).

A mãe ao afirmar que a criança recebera educação no lar, faz o relator acreditar que ela ofereceu ao filho o que lhe é direito pela Constituição, o que não implica, contudo, que essa aprendizagem substitua o ensino instrumentalizado que só pode ser oferecido pela escola, que, em nível de 1º grau, organiza-se em seriação de oito anos. Nesta apreciação, Dermeval Saviani valoriza e ressalta o papel e função da escola enquanto instituição de ensino.

O que a genitora pretende fere as determinações da lei, visto que seu filho não se encaixa nem nas exceções da Lei 5.692/71, vigente na época, na qual as crianças superdotadas ou com deficiência física ou mental, que tenham atraso considerável para a idade regular, deverão receber tratamento especial.

Na apreciação consta ainda que:

quanto à antecipação da escolaridade para crianças com idade inferior, é permitida desde que a escola comprove a existência de vagas. O aluno em questão é oriundo de bom nível sócio-econômico e cultural, bem orientado em casa e quando colocado em grupo, sobressaiu-se, sem que isso o caracterizasse como caso de excepcionalidade positiva. Isto tudo poderá ou não defini-lo como aluno que, em caráter excepcional, pode freqüentar termos mais adiantados.

Dermeval Saviani conclui que, por tudo o que foi exposto na apreciação, infere-se que não existe razão à mãe do aluno para solicitar sua matrícula diretamente na 2ª série, contudo há um complicador do ponto de vista pedagógico: o fato de a criança já estar freqüentando as aulas da 2ª série ao longo do ano, como foi constatado, e a sua passagem da 2ª para a 1ª série pode resultar pedagogicamente mais negativa do que a continuação na 2ª série, em que pesem os inconvenientes já assinalados.

Segundo Dermeval Saviani, já que a direção da escola se precipitou autorizando a matrícula na 2ª série em caráter excepcional, cabe à Escola tomar providências para evitar conseqüências negativas dessa decisão no desenvolvimento educacional do aluno.

Se Dermeval Saviani entendeu que a direção da escola se precipitou na autorização da matrícula do aluno, observa-se “implicitamente” que ele era contra a referida matrícula, já que não houve clareza em sua colocação.

A vaga não deveria ser negada enquanto princípio de acesso, mas poderia ter sido sugerida uma avaliação pedagógica para diagnosticar a realidade do desempenho do aluno.

O Parecer foi aprovado por unanimidade, não sendo aproveitado o importante momento para a discussão e reflexão sobre a real função da escola democrática.

Em nenhum momento fala-se da competência do aluno, mas em existência de vagas. E como ficaria a questão burocrática? Como teria justificado no currículo do aluno essa reclassificação?

5- Parecer nº 2003/85 - Aprovado em 18/12/85.

Assunto 1 - Versa o presente sobre o Plano de Aplicação de Recursos da Quota Estadual do Salário-Educação (QESE) do Exercício de 1986, acrescido de Recursos Próprios da Secretaria da Educação, encaminhado pelo Exmo. Sr. Secretário de Estado da Educação a este colegiado.

Os recursos previstos somam Cr\$ 2.732.853.062.000 (dois trilhões, setecentos e trinta e dois bilhões, oitocentos e cinquenta e três milhões de cruzeiros) dos quais Cr\$ 2.109.751.000.000 (dois trilhões, cento e nove bilhões, setecentos e cinquenta e um milhões de cruzeiros) constituem recursos provenientes da QESE e Cr\$ 623.102.062.000 (seiscentos e vinte e três bilhões, cento e dois milhões e sessenta e dois mil cruzeiros) provém de recursos próprios da Secretaria de Estado da Educação.

Prevê-se a aplicação do montante supra em dois grandes programas, a saber, Programa Reorganização e Melhoria do Ensino de 1º grau, abrangendo 8 projetos, e Programa Administração, desdobrado em 4 projetos.

Cabe acrescentar que o plano global prevê, ainda, o desenvolvimento de dois programas, sendo um relativo à Reorganização e Melhoria do Ensino de 2º grau e outro referente à Pré-escola, os quais, entretanto, não integram o presente processo. Tais projetos serão encaminhados posteriormente pela Secretaria de Estado da Educação à apreciação do CEE, uma vez que se trata de projetos a serem financiados com recursos federais ainda em fase de negociação com o MEC.

2- Considerando-se as dificuldades de se apreciar o presente Plano de Trabalho Anual (PTA) em razão da inexistência do Plano Estadual de Educação que forneceria as diretrizes e critérios para a elaboração e execução dos P.T.A.s, os conselheiros houveram bem propor, enquanto não se aprova o Plano Estadual de Educação, critérios a serem seguidos pela Secretaria de Estado da Educação na elaboração e execução dos PTAs, sendo os mesmos critérios a referência para a apreciação dos referidos PTAs por parte do CEE.

Tendo em vista que os recursos se destinam, fundamentalmente, à expansão e à melhoria do atendimento escolar, deverão ser contemplados os seguintes pontos:

2.1. Destinação de recursos à expansão da rede física para:

a) ampliação da rede de modo a abarcar, progressivamente, toda a população em idade escolar;

b) garantia de escola para todos, ampliação da rede, de modo a reduzir o número de turnos diários com o conseqüente aumento de tempo diário de permanência dos alunos na escola;

c) ampliação da rede de modo a possibilitar a redução do número de alunos por classe até os limites recomendados do ponto de vista pedagógico.

2.2. Destinação de recursos à manutenção da rede física para:

a) conservação das unidades escolares em condições adequadas ao trabalho pedagógico;

b) alocação e manutenção de todos os equipamentos necessários ao bom desenvolvimento do ensino, como mobiliário, laboratórios, bibliotecas, aparelhos de apoio didático, material de limpeza etc.

2.3. Destinação de recursos para a alocação do pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar necessário ao bom funcionamento das unidades escolares, de modo a garantir:

a) adequada organização da carreira do magistério em níveis compatíveis com a dignidade da profissão;

b) meios institucionais ou parainstitucionais de formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, técnico, administrativo e de apoio;

c) eliminação da rotatividade de mão-de-obra escolar, com a conseqüente fixação do pessoal nas unidades escolares;

d) provimento e adequada distribuição de profissionais não docentes em funções técnicas, nos estritos limites das exigências impostas pelo bom funcionamento do ensino;

e) provimento e adequada distribuição de todo o pessoal de apoio (serventes, escriturários, secretários, merendeiras etc.) necessário ao bom funcionamento do ensino.

2.4. Destinação de recursos ao aprimoramento das condições pedagógicas de funcionamento das escolas, abrangendo:

a) organização adequada dos currículos (conhecimentos transmitidos e processos de transmissão: distribuição, seqüenciação, gradação e articulação dos conteúdos no espaço e tempo escolares):

b) dotação de material didático pedagogicamente adequado às necessidades do ensino;

c) redução das diferenças de qualidade entre ensino rural e urbano, noturno, bem como entre escolas isoladas e agrupadas.

2.5. Redistribuição dos recursos relacionados às condições administrativas de funcionamento do sistema escolar, de modo a combater a atual hipertrofia das atividades-meios, o que implica:

a) transferência de recursos das atividades-meios para as atividades-fins, subordinando aquelas e estas, visando a corrigir a distorção da automatização das atividades-meios;

b) redução dos órgãos administrativos e técnicos, bem como do respectivo pessoal, aos estreitos limites das exigências do bom funcionamento do ensino;

c) agilização da normatização do sistema de ensino e do fluxo de tomada de decisões.

2.6. Destinação de recursos a atividades complementares de apoio ao trabalho propriamente pedagógico, tais como saúde escolar, transporte escolar etc.

3. Na mesma linha de preocupações da Secretaria da Educação, claramente expressa nas ações 4.2.2.1. e 4.2.2.2. do Projeto 4, “Desenvolvimento do Sistema de Planejamento”, que se referem à análise dos cursos anuais de manutenção e recuperação de prédios escolares da rede de ensino estadual e custo das obras realizadas através das várias estratégias de

execução adotadas para os prédios escolares o elevado custo de alguns projetos chamou a atenção dos conselheiros, uma vez que os mesmos, à primeira vista, parecem se situar acima dos preços de mercado, razão pela qual solicita-se à Secretaria da Educação que dê continuidade ao rigor com que vem procurando exercer o controle da execução dessas despesas.

4. Convém destacar no Projeto 4.3, que trata dos Recursos Materiais para suporte às ações pedagógicas na área de 1º e 2º graus, as ações 4.3.3.1., 4.3.3.2. e 4.3.3.3, que cuidam da recuperação de mobiliário e equipamento das escolas de 1º e 2º graus, salientando a instalação de oficinas nas DREs da CEI, constituindo-se esta última uma alternativa menos onerosa de melhoria dos ambientes de ensino, a qual deveria ser ampliada.

5. Quanto às ações para as quais recomendamos sejam alteradas as fontes de recurso, da QESE para Recursos Próprios, são as seguintes:

a) No projeto 1.2 -“Desenvolvimento da Proposta de Reorganização do Ensino de 1º Grau”, as ações COGSP/1.2.59 tratam do “pagamento de transporte para professores de escola unidocente da zona rural, que trabalham em UE que dista mais de 16 km da rede do município, incluindo os professores coordenadores”.

(Valor: 6.588.169.000-QESE)

b) No projeto 1.5 - Leitura na Escola e Livro Didático, as ações são:

-1.5.23- “Promover debates e atividades que estimulam a reflexão sobre o papel da escola na educação da mulher - 24 exposições- 2 debates” (Valor: 27.500.000-QESE)

-1.5.5.1 “Atualizar o catálogo de livros, distribuir formulários de escolha que garantam a livre escolha, por parte das escolas, do livro didático e/ou paradidático (Aquisição pela FLE Processamento pela PRODESP).

(Valor: 220.000.000)

c) No projeto 1.6- “Integração Escola-Comunidade”, as ações são:

-1.6.2.3 Apoio técnico, pedagógico e material aos projetos: Redescobrimo o Interior e o Interior na Praia, da Secretaria do Interior:

(Valor: 398.250.000-QESE)

-1.6.2.4 Apoio financeiro a atividades de intercâmbio cultural entre alunos de outros estados e do interior do estado para atender à proposta de intercâmbio de outras Secretarias de Estado, Instituições ou Comunidades:

(Valor: 200.000.000-QESE)

-1.6.2.5 Realização de pesquisa junto à rede de ensino e à comunidade de pais sobre problemas, dificuldades e pertinência das APM. - questionários e relatório final.

(Valor: 74.300.000-QESE)

Foram aprovados, nos termos do presente parecer, o Plano de Aplicação de Recursos da Quota Estadual do Salário-Educação do Exercício de 1986, no total de Cr\$ 2.109.751.000.000 (dois trilhões, cento e nove bilhões, setecentos e cinquenta e um milhões de cruzeiros) da QESE.

Foi recomendado à Secretaria de Educação que:

- a) proceda à alteração das fontes de recursos referida no item 5 do presente parecer;
- b) tanto para execução e possíveis remanejamentos ou suplementação do PTA/86 como a elaboração do PTA/87, enquanto não se aprova o Plano Estadual de Educação, sejam levados em conta os critérios listados no item 2 da apreciação deste parecer;
- c) a Secretaria de Educação viabilize o exame preliminar, em tempo oportuno, do anteprojeto de PTAs por parte do Conselho Estadual de Educação, de modo a se poderem incorporar, na versão final do Plano, as eventuais recomendações deste colegiado.

Toma-se conhecimento do Plano de Aplicação de Recursos Próprios no total de Cr\$ 623.102.062.000 (seiscentos e vinte e três bilhões, cento e dois milhões e sessenta e dois mil cruzeiros) acrescidos aos recursos provenientes da QESE.

O Parecer foi aprovado por unanimidade.

Apreciação do Conselheiro Augusto Teixeira de Carvalho

O Conselheiro César Augusto Teixeira de Carvalho assim declara seu voto:

Minha restrição se refere ao item 3 da apreciação deste Parecer que, a meu ver, poderia ser parcialmente eliminado.

Entendo que um orçamento público, principalmente num regime inflacionário como o nosso, deve ser visto apenas como uma declaração de intenções, pois, sendo estimado na forma de verbas - que não devem ser confundidas com recursos financeiros não podem representar os custos reais que serão consumidos em determinadas despesas, pois estas irão se efetivar após algum tempo.

É técnica usual, num sistema instável, superdimensionar no orçamento em termos de verbas determinado custo, apenas para se garantir no exercício a possibilidade de aplicação, evitando-se assim a complicação do remanejamento de verbas e burocracias adicionais.

Evidentemente, dentro de um certo programa detalhado, conforme as regras e controles do Estado, a efetivação da despesa no exercício dependerá, na ocasião, dos recursos financeiros disponíveis.

3.3. Algumas Considerações

O Parecer acima citado foi encaminhado à apreciação do CEE. O assunto era a Aplicação de Recursos da Quota do Salário-Educação do exercício de 1986. O QESE é um recurso de origem federal, destinado exclusivamente ao ensino de 1º grau. Constitui a principal fonte de financiamento do setor público da educação, isto é, a rede de ensino sobrevive graças aos seus recursos.

Existe uma grande diversidade na composição dos programas observados nesse Parecer e houve uma distribuição percentual de recursos em função da natureza dos projetos para o ano de 1986. Foram agrupados em categorias, sendo que a primeira categoria seriam os recursos para suprir as necessidades físicas e materiais da rede de ensino, recursos que receberam o maior valor. Os projetos englobados nessa categoria se propõem não somente a instrumentar as escolas com material didático, como também a garantir a manutenção e a construção de prédios escolares. E também trata-se de projetos extensivos a toda a rede de 1º grau.

Aparecem em segundo lugar as atividades assistenciais nas quais predominam os gastos com merenda escolar e os projetos voltados para o bem estar do aluno e o atendimento à sua família. Os gastos para atender às necessidades do aluno carente é tão importante quanto ao atendimento pedagógico.

Quanto às intervenções pedagógicas na tentativa de melhoria do processo ensino-aprendizagem, aparecem em terceiro lugar, são projetos de cunho pedagógico voltados para o ensino de 1º e 2º graus.

A categoria “modalidades especiais de ensino” refere-se a projetos de intervenção pedagógica envolvendo a rede de ensino, como, por exemplo, o Ensino Profissionalizante, Ensino Supletivo e a Educação Especial.

E, por fim, com relação ao aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, refere-se a projetos voltados para o desenvolvimento e remanejamento dos recursos humanos da rede estadual de ensino.

O plano global final previu o desenvolvimento de dois programas: um relativo à reorganização e melhoria do ensino de 2º grau e o outro referente à pré-escola. Os tais projetos seriam encaminhados pela Secretaria da Educação para apreciação do CEE, uma vez que os projetos eram financiados com recursos federais ainda em fase de negociação com o MEC.

O CEE não apresentou qualquer observação a respeito, sendo aprovado por unanimidade. Um conselheiro fez uma restrição a um item que se refere à análise dos cursos anuais de manutenção e recuperação de prédios escolares da rede estadual.

O Parecer deu origem à Deliberação, na qual está expressa a posição do CEE face à programação proposta para o QESE de 1986.

O CEE, de acordo com o inciso III do artigo 2º da Lei Estadual nº 10.404, de 6 de julho de 1971, e considerando os termos do parecer CEE nº 2.003/85, da Comissão de Planejamento e da Câmara do Ensino do Primeiro Grau, aprovado em Sessão Plenária de 18 de dezembro de 1985, Delibera:

Artigo 1º - Fica aprovado o Plano de Aplicação de Recursos da Quota Estadual do Salário-Educação do Exercício de 1986.

Artigo 2º - O valor total do Plano é de Cr\$ 2.109.751.000.000.

Artigo 3º - Os recursos referidos no artigo 2º estão assim distribuídos:

I - Por Programa I: Reorganização e Melhoria do Ensino de 1º grau...

a) Cr\$ 914.210.392.000.

b) Programa IV: Administração.....Cr\$ 1.195.540.608.000

II - Por categoria econômica de despesa:

a) Despesas correntes.....Cr\$ 1.051.012.649.000

b) Despesas de Capital.....Cr\$ 1.058.738.351.000

Artigo 4º - O Parecer CEE nº 2.003/85, bem como os documentos contidos no processo CEE nº 1436/85, integra esta Deliberação, que entrará em vigor na data de sua homologação.

O CEE aprova, por unanimidade, a presente Deliberação. O Conselheiro César Augusto Teixeira de Carvalho votou com restrições, nos termos de sua Declaração de Voto.

A lei estabelece que certas Deliberações do Conselho, para a sua plena eficácia, devem ser homologadas pelo Secretário da Educação que poderá vetá-las ou homologá-las. Se o caso for de veto, este será submetido à apreciação do Conselho que poderá acatá-lo ou rejeitá-lo. Se houver a rejeição do veto, o processo estará terminado, na esfera administrativa, cabendo à Secretaria da Educação cumprir o deliberado pelo Conselho. (GUIMARÃES, 1982 apud LODI, 1985).

Ocorreu uma maior efervescência de produção dos pareceres nos anos de 1985 e 1986 (ver anexo 2). E em nenhum dos Pareceres houve uma pretensão inovadora quanto à interpretação das normas vigentes ou quanto a Pareceres anteriores. Não houve discussões alongadas sobre o assunto.

Percebeu-se que a maioria dos Pareceres trata da regularização da vida escolar dos alunos, o que reforça a idéia de que o CEE, na época foi um tribunal de pequenas causas, exercendo função cartorial. A maioria dos Pareceres analisados foi aprovada por unanimidade, talvez porque os assuntos não causassem polêmica. Em dois casos, houve “recomendações” de conselheiros, mas tudo de forma muito cordial e polida, como informou Dermeval Saviani em entrevista, pois esse era o comportamento habitual dos conselheiros.

Conforme relato de Bernardete Angelina Gatti, os assuntos debatidos hoje no Conselho são mais da seara macro. Com a Constituição de 1988 e a normatização da LDB, mudou a legislação casuística de outrora e hoje os assuntos são a organização de seminários e a legislação do ensino à distância, entre outros.

Transcreve-se, a seguir, a fala de Dermeval Saviani sobre a sua passagem pelo CEE-São Paulo – Saviani (1994, p. 258, 259):

Quando estive no CEE, em 1983, 1984, 1985, no período do governo Montoro, me chamou a atenção o fato de que, como se tratava de um governo democrático [...] se pretendia uma nova orientação para o ensino que incorporava inclusive idéias progressistas. E quando se ia tomar uma medida, dado que ele se definia como um governo democrático, essa medida era pensada na Secretaria de Educação, encaminhada para as escolas, dava-se tempo para verificar se vinham sugestões e, se não viessem, considerava-se que devia implantar, porque, se não vieram sugestões e nem objeções, significava que a rede estava de acordo, conforme o famoso princípio do ditado popular: quem cala, consente. No entanto, é questionável essa concepção de democracia [...] a proposta foi concebida no gabinete, embora se criticasse a visão tecnicista de planejar a nível de gabinete, nisso não se alterou. Mas na visão tecnicista não se considerava importante a consulta, já que eram os técnicos que entendiam do assunto; logo, eles propondo, podia-se implantar. Aqui não! Há uma dificuldade, faz-se a consulta. Mas cabe pensar, em primeiro lugar, que na própria elaboração poderia haver um certo grau de participação. Em segundo lugar, ainda que a proposta tenha sido elaborada em nível de Secretaria para ser submetida a consultas, cumpre considerar que a resposta a essa consulta depende de certas condições. Se a rede funciona em condições reais tais que a resposta à consulta fica muito dificultada, não há resposta, não porque o professorado não tem o que dizer a respeito, mas porque nas condições em que a rede opera, é muito difícil que essa resposta possa ser formulada e possa até propiciar retorno. Esta referência à rede de ensino mostra que a rede estava implantada segundo uma organização que derivava fundamentalmente da orientação tecnicista, como sem mexer na máquina poderia se introduzir outra proposta? É imperioso mexer na máquina [...] formulei a seguinte hipótese: se eu fosse convidado a ser Secretário da Educação e resolvesse aceitar, a primeira medida que tomaria seria extinguir todos os órgãos intermediários. Ficariam o governo e as escolas, passando todos os funcionários liberados com a extinção do órgãos intermediários a atuar nas próprias escolas, porque é aí que está a atividade-fim. E os recursos do Estado para a educação seriam alocados diretamente nas escolas. [...] É claro que se alguém ousasse implementar uma proposta como essa, enfrentaria resistências não apenas dos reacionários, mas da máquina como um todo, incluindo também os progressistas que ocupando determinados postos, iriam achar uma medida complicada ter que voltar para a sala de aula.

O período estudado (três anos) não é suficiente para uma reflexão mais cuidadosa a respeito do papel do CEE frente ao setor educacional de São Paulo.

Em entrevista concedida (2006), Dermeval Saviani afirmou que:

na organização educacional, os Conselhos ocupam posição central, situando-se no topo das hierarquias dos órgãos que compõem os sistemas educativos. Eles desempenham funções legislativas, relativas à elaboração das normas que regem os sistemas, e judiciárias, relativas ao julgamento das pendências, sendo, inclusive, a instância última de recurso para dirimir eventuais controvérsias entre órgãos ou setores que integram os sistemas. Assim, por analogia com o que ocorre na organização dos Estados modernos, constituídos por três poderes, harmônicos, mas autônomos entre si (o poder Executivo, o Legislativo e o Judiciário), os Conselhos deveriam ser organizados com plena autonomia em relação ao Executivo. Diferentemente, disso, entretanto, os Conselhos, no Brasil, são inteiramente dependentes do Executivo. Em nível federal, o Conselho Nacional de Educação tem seus membros definidos por indicação do Ministério da Educação, sendo nomeados pelo Presidente da República; funcionam em local cuja infra-estrutura é toda ela mantida pelo Ministério; e suas decisões, para entrar em vigor, dependem de homologação do ministro da educação, que pode vetá-las parcial ou totalmente. Essa estrutura se repete em nível dos estados, cujos conselhos têm seus membros indicados pelo Secretário de Educação e dependem de homologação do secretário para que suas deliberações passem a vigorar como normas reguladoras do sistema estadual de educação. O mesmo ocorre no caso dos municípios, que contam com um Conselho Municipal de Educação. Essa situação é responsável, a meu ver, pela descontinuidade das políticas educacionais que ficam inteiramente à mercê daqueles que chegam ao governo. Ora, caberia considerar que a educação é uma questão de Estado e não simplesmente uma questão de governo. Além disso, seus resultados não se aferem a curto prazo, mas apenas no médio e, predominantemente, no longo prazo. Por isso exige continuidade. Em vista disso, a proposta que fiz para a nova LDB, e que acabou dando origem ao primeiro projeto que, por iniciativa do deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, procurou equacionar esse problema dando um outro tratamento à questão. Como consta no meu livro “A nova lei da educação” nas páginas 44 e 45 no Título V⁷.

⁷ Da administração da Educação e dos Conselhos de Educação

Art.10-As instituições de educação mantidas pela União serão administradas pelo Ministério da Educação, observadas as disposições da presente lei e as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação.

Art.11-O Conselho Federal de Educação, órgão normativo a nível nacional, será constituído por trinta membros, nomeados pelo Presidente da República, com quatro anos de mandato, escolhidos da seguinte forma:

-um terço, por indicação do Ministro da Educação;

-um terço, por indicação da Câmara Federal;

-um terço, por indicação das entidades representativas do magistério.

§1º-De dois em dois anos cessará o mandato da metade dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser substituído o Conselho, metade de seus membros terá mandato de apenas dois anos.

§2º-Para o bom exercício de suas funções, o Conselho Federal de Educação gozará de autonomia econômica, financeira e administrativa.

Art.12- As instituições de educação mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios serão administrados pelas respectivas Secretarias de Educação, obedecendo as disposições desta lei e as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos de Educação dos Estados ou do Distrito Federal.

Art.13 – As entidades privadas administrarão suas instituições educacionais com observância da presente lei e das normas fixadas pelo CFE, no caso dos estabelecimentos de 3º grau, e pelos CEE, no caso dos estabelecimentos que atuam nos demais graus.

Art.14- Os Conselhos Estaduais de Educação organizados por leis estaduais exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

Art.15- As linhas mestras da administração da educação serão definidas no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais aprovados de quatro em quatro anos pelos respectivos Conselhos de Educação.

Entretanto, argumenta Dermeval Saviani, que essa orientação acabou não prevalecendo no projeto final que se converteu na nova LDB. Com isso, manteve-se a dependência em relação ao executivo, ficando o Conselho Nacional de Educação como uma espécie de órgão assessor do ministro da educação, o mesmo ocorrendo com os CEEs em relação aos secretários de educação de cada estado.

Dermeval Saviani demonstra preocupação, tanto quanto os outros conselheiros entrevistados, com a descontinuidade administrativa, com a autonomia do conselho e com a sua representatividade e sua identidade.

Nos anos de 1980, os membros do Conselho eram pessoas que tinham uma visão abrangente do sistema e de seus reflexos sobre todos os níveis de ensino. O CEE cumpria e cumpre tudo o que se espera dele, mas em face da grande quantidade de atividades burocráticas que foram se superpondo às suas competências, deixou de ser um órgão para pensar a educação e acabou se transformando num cartório para acompanhar registros, correções e fiscalizações, enfim, casos pontuais e específicos.

O CEE é um órgão colegiado que se reúne uma vez por semana, ou de forma extraordinária para discutir questões. Não se percebe, em nenhuma das palavras dos conselheiros, nem nos documentos analisados, qualquer orientação filosófica que determinasse o rumo a ser seguido. Não havia uma idéia básica no sistema educacional no período em tela, como não houve também reformas significativas.

O Conselho não é um órgão independente. É oportuno registrar que a maioria dos seus atos, conforme previsto na legislação (artigo 4º, parágrafo 1º), deveria ser homologada pelo Secretário da Educação, evidenciando, assim, a ausência de sua autonomia.

Foram ampliadas as tarefas atribuídas ao Conselho, mas não se verificaram muitos avanços na sua organização. Na sua reorganização em 1971, foi definido como órgão normativo, deliberativo e consultivo. Foi alterada a denominação da Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação para Comissão de Planejamento, e criou-se a Comissão de Encargos Educacionais, cujas atribuições foram definidas em legislação específica.

No Decreto nº 9887, de 14 de julho de 1977, foram definidas as unidades de apoio técnico e administrativo e o Gabinete do Presidente, a Assistência Técnica e a Divisão de Administração. O CEE passou, então, a ter um corpo de funcionários próprios, e a Constituição de 1989 proporciona uma redefinição quanto às responsabilidades na elaboração do Plano Estadual de Educação.

No dia 23 de novembro de 2003, o CEE completou 40 anos. A sessão solene para a comemoração tornou-se uma oportunidade para a reflexão sobre o que a educação paulista teria sido no passado, sobre as decisões necessárias para o presente e sobre o papel fundamental do órgão. Estiveram presentes, na ocasião, vários ex-conselheiros.

Tem razão Dermeval Saviani quando trata o CEE como instância formal e burocrática, porém indispensável e decisivo para as pessoas consideradas na sua individualidade. O educador ressalta que, para situações como “regularização da vida escolar” e “convalidação de atos escolares”, que são a maioria dos pareceres analisados, não haveria a necessidade de um Conselho com as prerrogativas de um órgão máximo do sistema de ensino. Com base nas normas traçadas pelo conselho, a própria Secretaria da Educação, as Delegacias de ensino, ou, até mesmo as próprias escolas, por decisão dos respectivos colegiados, poderiam proceder à regularização da vida escolar dos alunos.

Assim ele se expressa:

[...] eu próprio, no decorrer do meu mandato no CEE, relatei mais de cem processos. A quase totalidade deles se situa na regularização da vida escolar e convalidação de atos escolares, é claro que algum outro fugiu à regra. Um deles decorreu da denúncia formulada na cidade de Campinas-São Paulo sobre o funcionamento irregular de pré-escola (Parecer nº 1751/85), que me deu ensejo de considerar diversos aspectos da questão educacional. Depois de examinar devidamente a questão sob aspectos legal, pedagógico e social, apresentei duas alternativas que propus fossem consideradas por todos os envolvidos no problema. Após o retorno das sugestões, elaborei, em junho de 1987, um novo parecer, cujo resultado foi incorporado ao anteprojeto que elaborei para a nova L.D.B. no âmbito da qual a questão foi equacionada satisfatoriamente.

Dermeval Saviani, na oportunidade que teve de ser dirigente frente ao conselho, primeiramente designado para integrar a Comissão de 1º grau, e tendo participado também da Comissão de Planejamento, posicionou-se de forma a discutir a sua estrutura e propor novos caminhos.

Cury (2000) explica que a ditadura propiciou maior presença do setor privado nos Conselhos de Educação, tolhendo-se a liberdade e a crítica, sendo que a maior parte da atuação desses órgãos ficou comprometida pela burocratização e pelo excesso de regulamentação.

O que se exige dos conselheiros é a presença ética no domínio da educação como exercício público. A eles aplicam-se os princípios postos no artigo 37 da Constituição Federal: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. São os responsáveis por autorizações, reconhecimentos e credenciamentos e tornam-se co-responsáveis na medida do rigor e zelo com que se submetem a esses princípios e os aplicam em seus atos.

Entre outros pontos, tem-se a flexibilidade posta na L.D.B. Ela tanto possibilita a desconstrução de entraves burocráticos e cartoriais engessadores da administração dos sistemas e dos estabelecimentos escolares quanto à montagem de uma cultura mais autônoma na elaboração dos projetos pedagógicos, que é uma marca distintiva da autonomia dos estabelecimentos e de seus respectivos conselhos escolares.

Cury (2000) adverte que é na relação com os estabelecimentos de ensino que se vê o grau de diálogo com que os administradores dos sistemas e seus respectivos órgãos

normativos podem traduzir a gestão democrática como forma de participação. A discussão de diretrizes gerais para o ensino, as formas de valorização do magistério e tantos outros pareceres normativos só são coerentes com a autonomia dos estabelecimentos e com o princípio da gestão democrática se forem conduzidos por formas tradicionais e contemporâneas de diálogo.

Aos Conselhos de Educação cabe, dentro de suas atribuições, a busca do diálogo entre Estado e todos os setores implicados, interessados e compromissados com a qualidade da educação. A eles incumbe trilhar a via de mão dupla que vai do Estado à sociedade e desta para aquele. Citando Cury (2000, p.49):

O cuidado com a terra e seu cultivo são a mescla de temor (das intempéries e das pragas) e de alegria (pelo despontar do verde das plantas e pelo novo em vista de uma colheita melhor e maior).

A seguir serão apresentadas as idéias pedagógicas e filosóficas de Dermeval Saviani.

CAPÍTULO 4 – OS ESCRITOS PEDAGÓGICOS DE DERMEVAL SAVIANI E SEU TEMPO

Busca-se oferecer, neste capítulo, uma visão panorâmica das idéias pedagógicas de Dermeval Saviani e indicar sua posição nas concepções filosóficas e políticas de seu tempo.

Nos seus registros pedagógicos, há todo um sistema seu, e essa “pedagogia”, que se tenta rever em seus fundamentos gerais mais significativos.

A preocupação volta-se para a problemática do pensamento de Dermeval Saviani, educador marxista que exerceu uma função no CEE-SP cuja política era capitalista/desenvolvimentista e para pensar no CEE como estrutura, sistema e organização da educação.

4.1. Trajetória

Conforme relata em seu memorial, Dermeval Saviani nasceu aos 25 de dezembro de 1943 em Santo Antônio da Posse - São Paulo, mas só foi registrado em 03 de fevereiro de 1944, filho de trabalhadores rurais e neto de imigrantes italianos, concluiu o curso primário em 1954, em São Paulo, e em 1959 o curso ginásial no Seminário Nossa Senhora da Conceição, em Cuiabá. A experiência em Mato Grosso reveste-se, segundo o educador, de um sentido contraditório. Por um lado, a violência da ruptura abrupta com tudo o que era familiar; por outro, a riqueza de novas vivências, costumes, lugares, linguagens e até mesmo etnias que essa experiência propiciou.

O início de sua formação filosófica aconteceu quando ele ingressou no Seminário Maior de Aparecida do Norte - São Paulo, em 1962, onde cursou dois anos de filosofia. A orientação filosófica era o Tomismo. Nessa época, devido à renúncia de Jânio Quadros em 1961 e, com a mudança da forma de governo (de presidencialismo para parlamentarismo), ocorreram várias mudanças na sociedade que influenciaram também a igreja, que neste contexto estava preocupada com a transformação da estrutura social. Era o período da Igreja Popular, que buscava a aproximação do povo com a religião. Dermeval Saviani fez parte do movimento JOC (Juventude Operária Católica), envolvendo-se com todas essas transformações que estavam acontecendo.

Em 1964, ele se transferiu para o curso de filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, um reduto de estudantes burgueses. Nesta época era bancário e participava da militância estudantil, onde já se punha de forma explícita a questão do socialismo e já se manifestava

alguma influência do Marxismo. O curso de filosofia ainda era predominantemente tomista, mas se fazia sentir uma visão mais atualizada, marcada principalmente pela influência da fenomenologia existencial. O curso propiciou-lhe uma visão de conjunto do pensamento filosófico em seu desenvolvimento histórico, e estava assim, constituída a base sobre a qual seria possível aprofundar o estudo dos principais autores e correntes filosóficas. Vivenciou mudanças profundas na sociedade causadas pelo Golpe Militar de 1964, e, concluiu o curso em 1966.

Deixou o emprego no banco e foi lecionar filosofia em escola pública. Em 1967, atuou como professor do curso de pedagogia da PUC - São Paulo e contribuiu para a criação do Mestrado e do Doutorado em Filosofia da Educação nessa instituição. Em 1970, foi lecionar na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), onde coordenou, em 1976, o Mestrado em Educação, em convênio com a Fundação Carlos Chagas. Em seu trajeto estudantil, passou por mudanças que transitaram da iniciação educacional em seminários à rebeldia acadêmica. Sobre o fato, assim se manifesta em seu memorial:

Na verdade, as condições sociais, econômicas e culturais pelas quais passei em minha infância e adolescência integram o processo que permitiu o meu amadurecimento social, político e intelectual, traduzido numa concepção crítica da situação de meu país e na conseqüente exigência de exprimir teoricamente a compreensão atingida e atuar como educador em consonância, com a teoria que venho construindo.

No ano de 1980 ingressa na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) onde, além de História da Educação no curso de Pedagogia, ministra disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação. Em 1986 foi aprovado em concurso público de Livre-Docência na disciplina História da Educação da mesma UNICAMP.

A partir de Janeiro de 1989 passa para o regime de Dedicção Integral à Docência e a Pesquisa na UNICAMP, tornando-se coordenador de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Em Novembro de 1990 foi aprovado no concurso público de Professor Adjunto na disciplina História da Educação da UNICAMP. Em Abril de 1992 é indicado para o cargo de Diretor Associado da Faculdade de Educação.

Atualmente prossegue suas atividades de orientação e pesquisa, desenvolvendo projetos e atividades administrativas inerentes ao cargo de Diretor Associado e onde é também Professor Emérito.

Não há exagero em afirmar que o pensamento pedagógico brasileiro não pode ser plenamente compreendido sem a análise da influência exercida pelas idéias e pela atuação de Dermeval Saviani. Seu nome confunde-se com o de toda uma corrente educacional, por ele denominada de pedagogia histórico-crítica. Mas isso seria reduzir o campo da influência acima mencionada. Quantos artigos, livros e teses teriam citado os escritos de Dermeval

Saviani, concordando com ou discordando de suas muitas vezes polêmicas proposições? O número é desconhecido, mas com certeza é elevado, e além desse indicador quantitativo, o importante é o da diversidade das áreas de estudos educacionais influenciados pela obra de Dermeval Saviani: da educação básica à pós-graduação, da filosofia da educação à didática, da pesquisa teórica às análises da política educacional. Ao se analisar o significado dessa obra no quadro da educação brasileira, observa-se um rico momento de reflexão sobre um leque de questões educacionais da atualidade.

Esta pesquisa não se limita à sua obra escrita, isto é, livros e artigos, mas também abrange sua obra construída na luta do dia-a-dia como educador. Sua trajetória tem se caracterizado por um ininterrupto engajamento com o trabalho de formação de educadores e pesquisadores em educação. Seus textos pedagógicos possuem o objetivo de responder a uma situação específica dos problemas da educação brasileira, tratam de questões fundamentais da educação.

4.2. A Educação como Idéia Política, Social e Pedagógica

Não seria coerente analisar suas concepções educacionais sem situá-las historicamente. Com o fim do regime militar, esperava-se que a democracia logo fosse implantada no Brasil. No âmbito educacional, a meta era promover mudanças que garantissem a democratização do ensino. O período foi marcado por altas taxas de evasão e repetência, falta de vagas, como também pelo pressuposto de que o ingresso na escola poderia garantir a inserção dos educandos oriundos das classes populares no mercado de trabalho.

A preocupação do ensino público, nesse período, foi garantir a igualdade de oportunidades de acesso à educação formal, pelo aumento do número de escolas, no entanto, garantir a permanência desses alunos na mesma. A descentralização era considerada um dos meios de acabar com os entraves educacionais e atingir a democratização do ensino (CUNHA, 1999).

A descentralização dos anos de 1980 tinha por objetivo diminuir a centralização do plano federal, transferindo algumas funções desempenhadas pelo Ministério da Educação, tais como responsabilidade pela rede de escolas técnicas, gestão da merenda escolar, repasse de recursos entre outras.

“Sem dominar aquilo que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação⁸”. O aforismo do professor Dermeval Saviani em sua entrevista era uma crítica endereçada a teóricos e educadores que pregavam, nas décadas de 1970 e 1980,

⁸ Entrevista concedida pelo Prof. Dermeval Saviani ao jornal da Universidade Estadual de Campinas no dia 20 de outubro de 2002.

uma escola voltada às chamadas experiências populares em detrimento do saber sistematizado.

Seus livros, no início da década de 80, foram se constituindo em referencial para educadores, formulando-se com isto a possibilidade de visualizar a prática educativa tendo como pano de fundo uma concepção histórica da sociedade e como guia o conceito de “modo de produção”.

O projeto pedagógico que aos poucos foi sendo incorporado na obra de Dermeval Saviani vem sendo denominado pelo autor, desde 1984, de pedagogia histórico-crítica. Contrapondo à pedagogia liberal burguesa, estruturou-se como alternativa ao negativismo desencadeado no Brasil pelas obras dos sociólogos franceses que, preocupados em denunciar a reprodução capitalista no seio da prática social global, atribuíram ênfase ao papel reprodutor da escola. A denúncia veiculada por autores como Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet logo após o movimento de maio de 1968, na França, na chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, trouxe aos intelectuais/educadores indefinição e descrédito em relação à escola.

Sabe-se que a formulação da pedagogia histórico-crítica é a tentativa de superar os limites das pedagogias não-críticas, como também das teorias crítico-reprodutivistas, com o empenho em analisar a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico-objetivo. Sua proposta é inspirada no materialismo histórico. Para Dermeval Saviani (1991, p. 75), a pedagogia histórico-crítica “procurava reter o caráter crítico da articulação com os condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”.

No bojo dessa compreensão, na qual a educação é vista como “atividade mediadora” no seio da prática social global (SAVIANI, 1983, p. 77) e, portanto, articuladora de interesses antagônicos, Dermeval Saviani retomou a necessidade de valorizar a pedagogia, articulando-a ao processo de transformação social e humanização do homem.

A dominação burguesa, através daqueles que conseguiram algum sucesso e ocupam altas posições administrativas, possui fortes instrumentos de repressão contra eventuais e tímidos protestos da classe dominada. As características da democracia, com suas classes dominantes e dominadas, reforçam a escola como aparelho ideológico do Estado. Apesar das lutas dessas classes, as chances de vitórias são pequenas.

Inspirado em Marx, Gramsci e Snyders, acendeu a polêmica ao desafiar o raciocínio linear, seja da direita ou da esquerda, na busca de um pensamento crítico dialético para a educação. Foi sempre enfático não só na denúncia da falsa democratização presente no pensamento liberal, como também na busca da compreensão histórica da sociedade e da educação. (SCHEIBE, 1994).

Algumas das teorias tradicionais (baseadas nas conquistas da Revolução Francesa) propõem a universalização do ensino para retirar os indivíduos da condição inferior de súditos e transformá-los em cidadãos esclarecidos. Nesse contexto, a marginalidade é entendida enquanto um fenômeno derivado do déficit intelectual ocasionado pela ausência de instrução. A escola seria o remédio para este problema, na medida em que difunde um ensino centrado e organizado em torno da figura do professor. As lições dos alunos são seguidas com disciplina e atenção, direcionadas pelo mestre-escola; ao aluno competia aprender.

Aos poucos, essa teoria foi caindo no descrédito devido às dificuldades de acesso de todos à escola e também em função do fracasso escolar, mesmo para os que conseguiam o seu desiderato de ingressar na instituição escolar.

Enraizado na História, inspirado no marxismo, Dermeval Saviani preocupou-se em compreender o seu tempo através de uma concepção abrangente e unitária, o que o fez lidar sempre com a contradição de compreender seu tempo e simultaneamente estar contra ele numa oposição direcionada à articulação da escola com a construção do socialismo.

Sua obra foi tecendo, na crítica ao capitalismo, o projeto pedagógico para o desenvolvimento de uma nova sociedade. Dermeval Saviani sempre defendeu de forma sistemática a escola pública e preocupou-se com o alcance político da ação pedagógica enquanto estratégia de construção da contra-ideologia, sem, no entanto, confundir esta ação com uma ação propriamente política.

Severino (1994, p.15) reflete:

Sem dúvida, traço fundamental que gostaria de destacar na obra de Dermeval é o seu caráter de solidária militância. Sua identificação coma a causa educacional, de modo persistente e sistemático, não deixa de expressar essa convicção de relevância da mesma como força libertadora das classes subalternas. A defesa sistemática e intransigente da escola pública expressa essa solidariedade.

Oliveira (1994, p.106, 110), que foi sua orientanda e trabalhou com ele na Pós-Graduação na USFCar, relata que Saviani, ao construir sua obra, prioriza pensar os problemas da educação, o que lhe tem exigido um constante aprofundamento de sua fundamentação. Nas suas palavras, o grande mérito de Saviani, a despeito de ser profundo conhecedor da obra de autores como Marx, Engels, Gramsci, está em não repetir simplesmente as idéias desses mestres e incorporá-las às suas reflexões [...] Ao estudá-los, não justapõe as idéias desses autores às suas, mas retira delas os elementos que enriquecem sua reflexão e a forma de realizá-la, reelaborando-as, tendo em vista sua opção metodológica.

Mostafá (1994, p.37), também orientanda de Dermeval Saviani destaca que:

O professor Dermeval, todavia, marcou a minha formação. Cito-o freqüentemente, sejam em textos escritos, seja em arguições acadêmicas (...) Noto também que toda

vez que cito Dermeval tem Gramsci no meio. Naquela época de 83-85 eu não tinha as leituras de Gramsci. Vim adquiri-las bem mais tarde. Hoje, quando leio Gramsci, lembro muito das aulas do Dermeval: o par instrução-educação, a imprescindibilidade da técnica, a necessidade de certos automatismos que Dermeval colocava “segunda natureza”, o inventário do senso comum...

De acordo com Silva Jr (2002, p.58),

Foi com Saviani que, finalmente, a luz se fez: Com ele cheguei a Gramsci, a uma nova leitura de Marx e a todo um conjunto de novas orientações de trabalho que me permitiram identificar o norte teórico-político procurado e ao qual me mantenho fiel.

Na obras de Dermeval Saviani vê-se uma reunião de ensaios escritos em momentos diferentes intitulados: *“Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica”* (1980). Dermeval Saviani desenvolve o seu pensamento pedagógico na sua filosofia da educação. Segundo ele, filosofar aparece como necessidade de resolver problemas. O homem, diante de situações problemáticas concretas, assume atitudes, reflete, a fim de superá-las. Ao fazer isso, filosofa.

A filosofia da educação consiste na reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade educacional. Assim, distingue “filosofia” de “filosofia de vida”; considera essa última como princípio norteador da vida das pessoas, e utilizando a expressão de Gramsci, prefere chamá-la de “senso comum”, já que a filosofia no sentido que ele desenvolve é um estágio superior ao senso comum.

Os primeiros passos para o delineamento do projeto pedagógico histórico-crítico foram dados em seu livro *“Escola e Democracia”*(1983), uma coletânea de artigos contendo síntese das principais teorias da educação. O autor analisa a questão da marginalidade e para explicá-la identifica dois grupos de teorias educacionais: as teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista). Esta formulação serviu de apoio para a compreensão da prática pedagógica brasileira, permitindo já então uma certa visualização dos pontos sobre os quais uma teoria efetivamente crítica deveria voltar-se.

Dermeval Saviani explicitou três teses complementares sobre o tema central do livro, visando a contestar a forma dominante de se conceber a educação. Uma afirma o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos. Outra se preocupa em demonstrar o caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e o caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). A última, de caráter político, evidencia que quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática.

Com estas teses, pretendeu investir contra a tendência explicativa até então corrente e levantar a polêmica sobre a problemática do ensino que se desenvolve no interior da escola de primeiro grau (atual ensino fundamental). Era necessário compreender, no corpo da inovação pedagógica, o movimento contraditório que ocorria: por um lado, o aguçamento da ênfase à qualidade do ensino no ideário escolanovista e sua vertente tecnicista; por outro, a expansão de uma escola cada vez menos competente.

Fazendo alusão à “teoria da curvatura da vara”, enunciada por Lênin, e considerando que a tendência é para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova, Dermeval Saviani inverteu a tendência para o outro lado, o da pedagogia tradicional. Sua expectativa é que com essa inflexão, a vara atinja, com o tempo, o ponto correto, que também não está em nenhum dos dois tipos de pedagogia, mas na “valorização dos conteúdos” e na natureza específica da educação”.

Machado (2000, p.77) acrescenta:

[...] “endireitar” uma vara torta exige um movimento rigoroso, radical. Naquele momento, final dos anos 70 e início de 80, Saviani denunciava que a “vara da educação”, pedia para um lado sob o peso do escalonovismo que, radicalizado pela preocupação com métodos e técnicas pedagógicos, derivava para a pedagogia tecnicista. O pano de fundo, evidentemente, era posto pela crítica ao ensino tradicional, que fazia crer, segundo Saviani, as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude. Portanto, a “vara” apontava para o lado da Escola Nova. Saviani tenta, então, “inverter a tendência corrente”, não para promover um “recuo” para os lados do ensino tradicional, mas para que “com a inflexão a vara atinja o seu ponto correto”.

No último texto da coletânea, denominado “*Onze Teses sobre Educação e Política*” (1980), Dermeval Saviani busca distinguir (sem separar) o que é especificamente político e o que é especificamente pedagógico. O texto é fundamental para estabelecer a diferença do projeto pedagógico histórico-crítico; não é apenas contrária à pedagogia liberal burguesa, mas também crítica as pedagogias que, contrárias ao liberalismo, abraçam as estratégias que desconsideram as condições sociais objetivas, desconsideram que a burguesia luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes.

A importância da obra de Dermeval Saviani para o pensamento pedagógico brasileiro pode ser medida tanto pelas polêmicas e críticas que suscitou quanto pelos desdobramentos que teve. Sua grande contribuição ao debate pedagógico está no fato de mostrar que a teoria pedagógica só pode ser progressista na medida em que não é nova. O mérito está em ter articulado partes da teoria tradicional com partes da teoria nova, denominando-a de progressista.

4.3. O Processo Didático de Dermeval Saviani

Nenhuma organização, por si só, nenhuma visão dos problemas sociais, políticos ou pedagógicos, nenhum sistema de idéias gerais, por mais amplo, realiza na educação, se não os acompanha para dar vida e substância, uma forma prática de trabalho, ou seja, uma metodologia de ensino.

Nessa metodologia é que se entrecruzam todos os caminhos da pedagogia, pois é assim que condensam-se num só ato os princípios que dirigem o pensamento com a ordem e a harmonia dos processos operatórios. Dermeval Saviani visava à ação, acreditava na ação e por ela se empolgava.

Em 1978, em um Seminário em Campinas sobre a educação brasileira, foram discutidos os desdobramentos das teorias crítico-reprodutivistas com bastante clareza. Percebeu-se a necessidade da análise do problema educacional em orientações pedagógicas que favorecessem a criação de alternativas para as discussões do caráter mecanicista e não dialético da citada teoria. Dermeval Saviani, como coordenador da primeira turma de doutorandos da PUC - São Paulo, e mais alguns alunos, buscaram uma formulação teórica para superar os limites da pedagogia crítico-reprodutivista. Apresentaram uma proposta teórica articulada com os interesses populares de transformação da sociedade a partir dos condicionantes sociais e da visão que esta exerce na educação.

A expressão “pedagogia histórico-crítica” é utilizada, segundo o autor (1991, p. 95), para traduzir a passagem da visão mecanicista para a visão crítica dialética, ou seja, histórico crítica da educação.

O método preconizado por Dermeval Saviani deriva de uma concepção que articula educação e sociedade, e parte da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. O autor denominou momentos que caracterizam esse método, devendo, tais momentos, serem articulados num movimento único, cuja duração de cada um deles deve variar de acordo com as situações específicas que envolvem a prática pedagógica.

O primeiro momento ou ponto de partida é a **prática social** que é comum a professores e alunos, embora do ponto de vista pedagógico professores e alunos possam apresentar diferentes níveis de conhecimento e experiência desta prática social.

O segundo é o da **problematização**, cujo objetivo é identificar as questões que precisam ser resolvidas dentro da prática social e quais conhecimentos é preciso dominar para resolver esses problemas.

O terceiro momento é a **instrumentalização**, ou seja, a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados, que depende da

transmissão dos conhecimentos do professor aos alunos para que essa apropriação aconteça, já que esses instrumentos do professor são produzidos socialmente e preservados historicamente.

O quarto é o da **catarse**, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais e a forma elaborada de entender a transformação social.

O último momento é a **prática social**, definida agora como ponto de chegada em que os alunos atingem uma compreensão em que supostamente já se encontrava o professor no ponto de partida. A prática social neste sentido é alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. Dermeval Saviani afirma: “uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.” (1983, p. 76).

O autor tentou desmistificar o caráter progressista que a Escola Nova, já convertida em senso comum, pregava para a prática pedagógica. Visava a contestar a forma dominante de se conceber a educação e justificar uma teoria crítica da educação que permitisse compreender a prática pedagógica brasileira e visualizar os aspectos sobre os quais uma teoria efetivamente crítica deveria centrar-se.

Tentou também provar com essas teses que, pela tendência dominante, a vara estava torta para o lado da pedagogia nova e que era necessário esboçar uma teoria crítica da educação, cuja perspectiva pedagógica correspondesse aos interesses da classe trabalhadora. Uma proposta onde houvesse espaço para as forças populares e a escola fosse uma instituição que favorecesse o saber elaborado, produzido historicamente e que conduzisse professores e alunos a uma prática social que fosse capaz de produzirem transformações em favor de uma sociedade igualitária.

As teses colocaram em ebulição o panorama acadêmico e também o panorama político nacional, a tal ponto que já em 1983 o governo estadual do Paraná, na gestão que se estendeu até 1987, declarou assumir os postulados da pedagogia histórico-crítica, o mesmo fazendo, de maneira muito mais consistente, segundo Lílian Wachowicz, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em 1986. Em 1989, a proposta foi estendida para toda a rede pública do Paraná e acumulou vicissitudes pelos anos seguintes. (SILVA JUNIOR, 2002).

4.4. Sistema, Sistema Educacional e Sistema Educacional Brasileiro em Dermeval

Saviani

Em pedagogia, o sistema começa por ser uma filosofia. O intento de intervir no destino do homem envolve, uma compreensão do mundo, uma intuição do espírito e da cultura. A categoria do pedagógico descansa no domínio filosófico. John Dewey, por exemplo, procura mostrar que todas as vezes que a filosofia toma a sério suas funções, constitui-se um corpo de doutrina que visa a influir na conduta humana, transformando-se, assim numa teoria geral da educação.

Saviani (1978) busca, em “Educação Brasileira: Estrutura e Sistema”, a origem grega do significado da palavra sistema: reunir, ordenar, coligir. Sistematizar é, pois, segundo ele, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido é o que se pode denominar sistema, que é produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que se lhe são oferecidos em sua situação existencial. Estes elementos, ao serem reunidos, não perdem a sua especificidade, pois, o que garante a unidade, é a relação de coerência que se estabelece entre os mesmos. Além disso, o fato de serem reunidos em um conjunto não implica que os elementos deixem de pertencer à situação objetiva, na qual, o próprio homem está envolvido; por isso, o conjunto, como um todo, deve manter também uma relação de coerência com a situação objetiva referida.

O autor identifica que, a dialética do sistema no jogo de afirmações e negações, de convergências e oposições, marca o sistema do mesmo modo que quaisquer outros componentes da existência humana. É possível concluir as observações a propósito da noção de ‘sistema’, com a conceituação: “[...] Sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 1978, p.80).

Nessa proposição estão contidos, todos os caracteres básicos que compõem a noção de “sistema”. Saviani (1978) destaca que, foi necessário acrescentar o termo “operante” para se evitar que a coerência fosse reduzida apenas à coerência interna. Na verdade, um sistema se insere sempre em um conjunto mais amplo do que ele próprio, e sua coerência em relação à situação de que ele faz parte (coerência externa), exprime-se pelo fato de operar intencionalmente transformações sobre ela. Entretanto, se o sistema nasce da tomada de consciência da problemática de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendraram. Caso não contribua para a superação, ele terá sido ineficaz, inoperante, ou seja, incoerente do ponto de vista externo. E tendo faltado um dos requisitos necessários, isso significa que, rigorosamente falando, ele não terá sido um sistema.

Saviani (1978, p.90) afirma que, o sistema é um produto da atividade sistematizadora e, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Para o autor quando, “[...] educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada.”

Isto implica, então, que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele. Sócrates, por exemplo, exerceu atividade educacional sistematizada, entretanto, não se pode afirmar que ele tenha construído um sistema educacional. Isto pode ocorrer porque a atividade sistematizadora, ao ser reduzida a uma tarefa individual está propícia a apresentar objetivos diferentes e até opostos e, nesse sentido, as ações podem levar o resultado a ter um caráter de “estrutura”.

Como disse, o sistema implica em intencionalidade e para passar da atividade intencional individual à atividade comum necessita da teoria. Saviani (1978) adverte que, sem uma teoria educacional, será impossível uma atividade educativa intencional comum.

O autor indica que para se ter um sistema educacional deverão ser preenchido três requisitos: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência

(interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas, a atividade sistematizadora e sua relação com uma teoria educacional.

Ainda em relação à educação, o termo ‘sistema’ é empregado com acepções diversas, mas, quando o homem intervém no fenômeno e elabora uma teoria, ele cria critérios de ordenação dos dados e sugere as distinções: ensino (enquanto transmissão de conhecimentos e habilidades), escolas (enquanto locais preparados para as atividades educativas), articulação vertical e horizontal (graus e ramos) e outros. A partir desses critérios Saviani (1978) classifica o sistema educacional como: a) do ponto de vista da entidade administrativa: federal, estadual, municipal, etc; b) do ponto de vista do padrão: oficial, oficializado, livre; c) do ponto de vista da natureza do ensino: comum, especial; d) do ponto de vista dos ramos de ensino: comercial, agrícola, etc.

Além destes, outros critérios poderiam ser mencionados, mas é comum também ocorrer o fato de se dar um enfoque autônomo à teoria educacional; surge, daí, a expressão ‘sistema pedagógico’, que no fundo, é o sistema educacional, considerado no seu aspecto teórico, e a teoria não se constitui, por si; o sistema é só uma de suas condições necessárias.

Saviani (1978) discute essas idéias para tentar encontrar respostas à questão: existe um sistema educacional brasileiro? A resposta dada a essa questão é negativa e ele indaga as possíveis causas da ausência de um sistema educacional no Brasil, formula algumas hipóteses e aponta uma que é considerada decisiva, aquela que vincula a ausência de sistema educacional à estrutura da sociedade dividida em classes antagônicas, por incoerências internas e externas (sua inadequação à realidade brasileira):

[...] como um sistema até hoje transplantado e mal transplantado – enxertado de elementos anacrônicos, o sistema escolar brasileiro representa, talvez, o caso mais profundo de desajustamento entre a nação real, em marcha para a posse de si mesma, e as suas instituições escolares, herdadas de um período de mimetismo e imitação social, sem autonomia nem autenticidade. (TEIXEIRA, 1968, p. 70 apud SAVIANI, 1978, p. 111).

O termo sistema empregado no texto é, segundo Saviani (1978) impróprio, pois, como falar de um sistema incoerente, se a coerência é uma das suas características essenciais? A propósito, o extrato abaixo, ao mesmo tempo que chama atenção para a incoerência interna, indica a impropriedade da denominação referida acima:

O nosso sistema escolar não resultara de um plano nacional de educação. Tinha sido estruturado, através dos tempos, com a criação de instituições escolares, nos vários graus de ensino, com a introdução de reformas (em geral fragmentadas) que, bem ou mal, tinham definido as posições dos diferentes cursos, disciplinando e sistematizando o que se criava e consolidava e estabelecendo articulação entre graus e cursos. Em consequência, esse sistema escolar não representa um verdadeiro 'sistema', pois lhe falta unidade e ordenação. Era antes um conjunto de escolas, dos três graus de ensino, mal integradas no todo, funcionando, por isso, sem harmonia. (SAVIANI, 1978, p.111 apud WEREBE, 1968, p. 44).

Portanto, embora se denomine a organização educacional brasileira de 'sistema', não há, segundo Saviani (1978), um sistema educacional no Brasil. Segundo ele, o que existe é estrutura. É preciso que se tome consciência disso, pois é a partir das estruturas que se poderá construir o sistema, tarefa que cabe aos educadores.

Com a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), do atual governo, esta preocupação torna-se latente no meio educacional, principalmente entre os pesquisadores. Das discussões presenciadas, é importante destacar que o governo sinaliza para a construção de um sistema educacional brasileiro "futuro" e também que os pesquisadores apresentam várias fragilidades da "estrutura" educacional brasileira que, se não forem resolvidas, impedirão diretamente a construção do almejado sistema educacional brasileiro⁹.

² As considerações aqui realizadas foram elaboradas quando da participação do "Seminário Itinerante: o PDE em debate nas Universidades Estaduais Paulistas", realizado entre os dias 15 e 18 na USP, UNICAMP e UNESP (Rio Claro) e recebido, via videoconferências por outros campus da Unesp, inclusive o de Marília. Ver mais a respeito: www.ceemca.unesp.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste trabalho de pesquisa foi a de analisar alguns dos Pareceres emitidos por Dermeval Saviani no CEE-SP e sua contribuição para este órgão da administração da educação no período de 1984-1987.

Os Pareceres analisados e a fonte de dados foram obtidos junto ao CEE-SP e à Revista Acta. Na seleção dos Pareceres optou-se por assuntos variados e um de cada ano estudado. E a opção metodológica foi uma abordagem qualitativa.

Entrevistou-se alguns ex conselheiros do CEE-SP que atuaram no período estudado para um melhor entendimento do órgão na política estadual e a técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada. Concluiu-se que tais conselheiros se sentiam impotentes no referido órgão para realizar algo mais significativo. Cumpriam uma função técnica, mas todos consideraram a participação válida.

A pesquisa destaca, no capítulo I, que a educação recebeu influências dos processos de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na década de 1980.

Em nível estadual, o governador Franco Montoro, eleito em 1982, implantou medidas educacionais de interesse popular como o ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação do conselho de escola e a reforma curricular. A descentralização e a participação foram anunciadas como estratégias de ação.

Como exemplo de medidas descentralizadoras ocorridas no período tem-se a municipalização da merenda escolar, o processo de municipalização da pré-escola e a construção de prédios escolares.

No tocante à participação ocorreram medidas como o Fórum da Educação, os conselhos de escolas e a discussão das propostas curriculares.

O segundo capítulo identificou o descontentamento dos ex-Conselheiros com a falta de identidade, de autonomia e de representatividade do referido órgão colegiado. Mas como Borges (2002) cita, o órgão tem reconhecida a sua importância, foi mantido pelos constituintes em 1989 garantindo-lhe sua função de órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino do estado de São Paulo. A nova L.D.B., lei nº 9.394/96, não determina a existência do CEE, embora não a proíba.

Os Conselhos sempre estiveram presentes no setor educacional brasileiro. O alcance de suas atribuições e representatividade dependem diretamente dos governos que os instituem. Nos sistemas democráticos, os Conselhos deveriam ser espaços nos quais os cidadãos teriam a possibilidade de diálogo com o poder público.

Para fugir ao risco de cristalizar sua imagem como a de um tribunal de pequenas causas, cabe aos Conselhos a construção de uma identidade que os tornem capazes de

responder aos desafios contemporâneos da educação, o que não aconteceu no período estudado.

O CEE-SP, nos anos de 1980, congregou pensadores e pesquisadores extremamente importantes para o movimento democrático que se iniciava, estes procuravam influenciar na formulação das políticas educacionais como relatou Dermeval Saviani, porém a participação no Conselho foi bastante restrita. Os Conselheiros, em geral, não tinham a vivência do dia a dia escolar. Eram legisladores, mas não conheciam muito a realidade escolar.

Quanto ao capítulo referente à análise dos Pareceres, Lourenço Filho em 1943 dizia: “Os Pareceres podem hoje valer menos do que ontem”. Um estudo completo dos Pareceres exigirá um espaço maior que o desta pesquisa, mas há neles princípios fundamentais que jamais perdem a validade, como o ensino público com a sua correlata liberdade, a obrigatoriedade escolar e a laicidade.

Não houve debates de idéias, mas sim cumprimento da lei. Os educadores que constituíam o CEE-SP participaram do processo de mudanças em termos educacionais, mas em termos de Pareceres poderiam ter dado uma contribuição maior para a rede de ensino paulista. No texto dos Pareceres aparece a orientação didática da época e as normas referentes à organização das instituições escolares.

O CEE poderá seguir diferentes caminhos, definindo-se por ações esclarecedoras de sua natureza e função, que visem não apenas a população, mas também as autoridades e ao magistério, orientando a comunidade, sugerindo, avaliando políticas, descentralizando decisões, enfim atuando com autonomia.

É, portanto, por meio de Pareceres, Indicações e Deliberações que o Conselho se manifesta. Nos Pareceres, emite a opinião ou o voto do relator sobre matéria da competência da Câmara ou da Comissão Permanente que acolhe ou não o Parecer emitido. Nas Indicações reflete-se a posição doutrinária sobre assuntos relevantes. Enquanto que nas Deliberações edita normas, modifica as vigentes ou as revoga.

Quanto à questão dos Pareceres analisados, percebe-se que cada um deles foi analisado de forma individual, com suas especificidades. Os Pareceres e as Deliberações auxiliam a escola através de um conjunto de regras e procedimentos garantindo o sucesso, a permanência, a progressão e a comprovação dos estudos da vida escolar.

Investigar um tema na perspectiva de Dermeval Saviani é um grande desafio, visto que sua obra, imensa, é composta por entrevistas, livros e artigos. Como então recuperá-lo mediante análise de seus Pareceres?

Como verificou-se no capítulo quarto, é certo que, no decorrer dos anos, as doutrinas pedagógicas variam, as concepções políticas sofrem reformas e as regras de linguagem transmudam, mas Dermeval Saviani é atual no contexto histórico educacional, seu acervo

representa importante parcela de nossa cultura. Seu nome é registrado no rol dos maiores educadores nacionais e seu pensamento influenciou muitos estudiosos.

Para compreender o sentido e a natureza dos Pareceres, é preciso ter em mente que Saviani considerava o ensino um problema político para além das propostas educacionais mais imediatas.

No CEE-SP nos anos de 1984-1987 trabalhou-se muito com problemas técnicos, deliberou-se sobre questões técnicas das escolas como convalidação, regularização e equivalência de estudos, sendo poucos os assuntos de grande abrangência. Dermeval Saviani, participante importante enquanto filósofo e pesquisador da educação atuou no órgão como técnico, seus comentários nas apreciações não necessitavam de grande fundamentação.

Dermeval Saviani procurou nas suas conversas no CEE-SP, como foi relatado, chamar a atenção dos Conselheiros para questões mais substantivas da educação como: qualidade do ensino, uma formulação mais sólida do corpo docente, melhoria das condições de trabalho dos professores, prioridade de atendimento educativo às camadas majoritárias da população. Estas eram também as preocupações de alguns outros Conselheiros, mas como era um órgão subordinado ao Executivo e por ele controlado, carecia de autonomia.

Outra questão de destaque na fala de Dermeval Saviani é a descontinuidade das políticas educacionais que ficam à mercê dos governantes. Para o autor a educação é uma atividade cujos resultados não se aferem no curto prazo e uma solução seria desatrelar os Conselhos de Educação do Executivo.

Mas é pertinente registrar a contribuição de um dos educadores que canalizou o melhor de seus esforços para uma escola de qualidade. Esse educador/pensador foi um intelectual consciente de sua responsabilidade com a construção da educação brasileira.

A pesquisa encerra-se sem ter esgotado o assunto. A intenção foi a de provocar reflexões sobre a postura de Dermeval Saviani, que construiu sua teoria e, agindo politicamente, marcou em especial os anos de 1980, com seus textos, suas falas e pela multiplicidade de suas ações institucionais.

REFERÊNCIAS

ACTA, Revista do Conselho Estadual de Educação. São Paulo, v. 40-2003, nº 321-outubro/novembro/dezembro de 2003.

ACTA, Revista Especial do Conselho Estadual de Educação. São Paulo. ano XXV-(1963-1988). Editada em setembro de 1989.

ALMEIDA, M. H T. Federalismo e políticas sociais. In: AFFONSO, R. de B. A. e Silva, BARROS, P. L. (Orgs.). **Descentralização e políticas sociais**. São Paulo: FUNDAP, 1996.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio/1991.

ARELARO, L. R.G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: **Municipalização do Ensino no Brasil. Algumas Leituras**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOAVENTURA, E. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Edições Ciências Jurídicas, 1997.

BORGES, Z. P. **Política e educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas: Hortograph, 2002.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. In: AGUIAR, M. A. da S. e F., CARAPETO (Orgs.). **Os Conselhos de Educação e a gestão de sistemas**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, M. G. **Conselho Federal de Educação: o coração da reforma**. In: Estado e Educação. Coletânea C. B. E. São Paulo: Papirus, 1991.

FRANCO, M. L. B. P. **Análise de conteúdo**. DF: Editora Liber Livro, 2000.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Àtica, 1988.

HORTA, J. S. B. A concepção de diretrizes e bases na história da educação brasileira. In: CURY, C. R. J. e BRITTO, V. L. A. (Orgs.). **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Brasil, 1997.

LALANDE, A. **Vocabulaire Technique de L' Epistemologie**. Paris: PUF, 1972.

LODI, L. H. **A formulação da política educacional do Estado de São Paulo: o papel da Secretaria do Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação (1984 a 1994)**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1995.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisas em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M. Quem “embala” a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L.M. e MAIA, G.Z.A. (Orgs.). **Administração e supervisão escolar - Questões para o novo milênio**. São Paulo: Editora Guazzelli Ltda, 2000.

_____. **Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista**. São Paulo: Artes e Ciência, 1998.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOSTAFA, S. P. Detalhes. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira. O simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira. O simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, C. de. A municipalização do Ensino no Brasil. In: **Municipalização do ensino no Brasil - algumas leituras**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, C. de. **Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo. (1983-1990)**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1992.

SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira. O simpósio de Marília**. São Paulo, 1994.

_____. **A nova lei da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1978.

_____. **Pedagogia histórico-crítica. Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

SCEIBE, L. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira. O simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, A. J. Dermeval Saviani: um saber solidário e militante. In: SILVA JUNIOR, C.A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira. O simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA JUNIOR, C.A. Dermeval Saviani e a educação brasileira. In: GARCIA, W. (Org.). **Educadores brasileiros do século XX - Vol. I**. DF: Editora Plano, 2002.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

WEREBE, M.J.G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

VIEIRA, S. L. A defesa da escola pública e a universidade. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira. O simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 7.940, de 7 de junho de 1963, Criação do Conselho Estadual de Educação, Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 8/6/1963.

Lei nº 10.403, de 6 de julho de 1971. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação. Disponível em:

<[http://www.ceesp.gov.br/1971/lei 10.403.htm](http://www.ceesp.gov.br/1971/lei%2010.403.htm)> Acesso em: 11 de agosto, 2006.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em:

<[http://www.ceesp.org.br/1971/lei 5692.htm](http://www.ceesp.org.br/1971/lei%205692.htm)> Acesso em: 11 de agosto, 2006.

Decreto nº 52.811, de 6 de outubro de 1971. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação. Disponível em:

<[http://www.ceesp.gov.br/1971/decreto 52811.htm](http://www.ceesp.gov.br/1971/decreto%2052811.htm)> Acesso em: 11 de agosto, 2006.

Decreto nº 9.887, de 14 de junho de 1977. Organiza as unidades de apoio técnico e administrativo do Conselho Estadual de Educação, define as competências das autoridades desse Órgão e dá providências correlatas. Disponível em:

<[http://www.ceesp.gov.br/1977/decreto 9.887.htm](http://www.ceesp.gov.br/1977/decreto%209.887.htm)> Acesso em: 11 de agosto, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. “Gestão do Conselho Estadual de Educação de São Paulo”. Disponível em:

<<http://www.ceesp.sp.gov.br/gestao.htm>> Acesso em 11 de agosto, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. “Composição do Conselho Estadual de Educação de São Paulo”. Disponível em:

<<http://www.ceesp.sp.gov.br/composicao.htm>> Acesso em 11 de agosto, 2006.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Secretária de Estado da Educação-São Paulo. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus-anos 1983, 1984 e 1985.

<<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.htm>> Acesso em 4 de dezembro, 2006.

Parecer nº 2036/84. Arquivo do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Parecer nº 575/85. Arquivo do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Parecer nº 868/85. Arquivo do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Parecer nº 2003/85. Arquivo do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Parecer nº 03/87. Arquivo do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

<www.fae.unicamp.br/dermeval/h.html> Acesso em 11 de agosto de 2006.

ANEXO 1

ENTREVISTAS

ANEXO 2

**RELAÇÃO DOS PARECERES DE DERMEVAL SAVIANI NOS ANOS DE 1984, 1985,
1986 E 1987.**

ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROF. ANTONIO JOAQUIM SEVERINO NO DIA 06 DE JUNHO DE 2006 NO HOTEL SUN VALLEY – MARILIA-SP

Impressões sobre o CEE-SP

Entrei no CEE-SP em 1983 e saí em 1987. Eu representava a PUC. Peguei um período bom do conselho, embora eu tinha a incumbência de estabelecer o valor das mensalidades das escolas particulares, o que consumia muito tempo e trazia prejuízos às atribuições mais substantivas do conselho. Minha grande frustração é que o CEE nunca conseguiu estabelecer o Plano de Educação, não aconteceu a discussão de um plano.

O Conselho se ocupava de coisas do cotidiano como a vida escolar do sistema.

Fui relator de uma deliberação que delegava para os agentes do sistema (delegados e supervisores) uma série de decisões sobre essas causas pequenas do funcionamento do sistema de ensino, para liberar o conselho para as causas mais de fundo.

Os Pareceres do Conselho são rotineiros, técnicos e os próprios assessores trazem minutados, os conselheiros só falam se pode ou não pode. Não exige uma argumentação mais profunda.

As deliberações são um assunto mais complexo.

O conselho não fez muito em termos de definição de políticas públicas. Quando Orestes Quércia assumiu, a nomeação dos conselheiros ficou muito política. Algo que aborreceu foi que o Secretário de Educação da época tinha prometido reconduzir (terminado o mandato do conselheiro, ele poderia ser reconduzido) o mandato do Saviani e da Mariazinha.

Porque eles eram inquestionáveis e eles acabaram não sendo reconduzidos, porque as negociações políticas eram diferentes das do governo Montoro.

A cada ano renovavam 1/3 dos membros (8, 8, 8) e as várias instâncias da sociedade pressionavam para indicar os conselheiros que eram nomeados pelo governador. O critério não era tanto o mérito, mas o jogo e a pressão política. Na gestão Quércia acontecia muito os apadrinhamentos, nem sempre os conselheiros tinham perfil para essa função.

Sobre a atuação de Dermeval Saviani enquanto membro do Conselho

Era um conselheiro competente, dedicado, que preenchia sua condição de membro, era a pessoa certa no lugar certo. Sempre argumentou muito bem na defesa de causas que defendia e com uma grande sensibilidade pela educação pública. Ele tinha uma linha de pensamento muito coerente, pensava na educação pública como a melhor saída para a sociedade brasileira, ali representada pela sociedade paulista.

O Azanha divergia das idéias do Saviani.

Percepção sobre o papel do CEE nos diferentes contextos sociais e políticos da época

Avalio como bom o nosso período, os conselheiros pegaram o principal período do Montoro que era uma boa referência para a defesa dos interesses da escola pública, embora fosse uma instância do sistema, ele foi uma referência positiva para a educação pública de qualidade, mas sempre muito frágil frente à hegemonia do executivo. De qualquer modo teriam um melhor poder de ação se assumissem mais o seu papel de definir políticas públicas, sobretudo os que representavam as escolas particulares nem sempre tinham um projeto cultural mais abrangente.

No contexto social, era grande a euforia com relação à redemocratização e havia uma expectativa grande em relação aos problemas democráticos; o que não aconteceu. A direção neoliberal que a política foi tomando não correspondeu às expectativas. Muitas coisas que eram repudiadas na ditadura acabaram se consolidando na política neoliberal, mudou-se o jeito de gerir o bem público, mas as propostas em si não.

A satisfação com o fim do regime militar esmaeceu qualquer espírito crítico. Só a partir dos anos 90 é que vamos começar a questionar os rumos da nova política.

Sobre a autonomia do CEE-SP

No período citado, não havia pressão direta e explícita, a não ser o não cumprimento da palavra do Quéricia e as intervenções nas negociações para a presidência do conselho. Era uma pressão de bastidores nas negociações e havia cooptação de liderança. Não era uma pressão violenta. O CEE tinha autonomia, mas não era explorada, não houve vontade dos conselheiros para cobrar e enfrentar o executivo e o desempenho da Secretaria.

Importância do CEE para os rumos da política educacional paulista

O conselho não conseguiu tomar a dianteira e apresentar um roteiro para a educação pública paulista, acabou sendo condicionado pelo executivo, limitando-se mais a um papel mais consultivo e técnico do que um papel político.

O que mais gostaria de falar sobre o assunto

O CEE não tem muito espaço para desenvolver uma fundamentação teórica. As atividades pedidas para os conselheiros são operacionais. A não ser alguma de Deliberação.

O CEE trabalha por Câmaras, na época eram três Câmaras (Ensino Fundamental, Médio e Superior) e os conselheiros tinham um papel importante nas três Câmaras. O parecer tem que ser aprovado na Câmara e depois no plenário. Então o relator tem que defender o seu ponto de vista, convencer os colegas da Câmara, pois o apoio é um elemento importante para a discussão no plenário. Não há muito espaço para vôos solitários. Quando o assunto implica política, o plenário geralmente apóia sem dificuldades. Quando a questão é polêmica, a posição pessoal perde força e o conselheiro perde força e acaba tendo que fazer concessões e até modificações para obter apoio da maioria.

Gostaria de reforçar que a grande massa dos Pareceres é sobre regularização da vida escolar e fundamentos da legislação e não tem muito o que argumentar e justificar. Os pareceres têm “nariz de cera”.

ENTREVISTA CONCEDIDA PELA PROF^a BERNARDETE ANGELINA GATTI NO DIA 29/06/2006 NA UNIMEP-UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO-CAMPUS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO-SP

Impressões sobre o CEE-SP.

Estive no CEE-SP nos anos 90-95 e depois no ano 2000. Eu representava a USP. O CEE oscila, tem épocas de altas e baixas na atuação de seus membros, varia de acordo com a política governamental, pois os seus membros são indicados pelo governador.

Como o CEE é hoje?

Hoje o CEE delega os problemas, só chegam ao CEE problemas que não tiveram recurso, tudo é resolvido nas instâncias executivas. Foi mudada a legislação casuística e nem tudo que chegava anteriormente ao conselho chega atualmente. Com a Constituição de 88 e a normatização da LDB, teve um momento de muita discussão com a rede e todas as instâncias entrando depois num período de certa calma.

O CEE atua hoje na seara macro, foi delegada a maior parte de suas funções para as instâncias descentralizadas, e atualmente sua função está mais ligada ao planejamento do Estado. Tem

ainda como função a organização de seminários e uma preocupação é a legislação da educação à distância.

Sobre a atuação de Dermeval Saviani

Trabalhei com ele no programa de Pós-Graduação da PUC e na UFSCar em 76-77.

Saviani sempre imprimiu uma linha de trabalho clara, organizada e articulada. Considero Saviani uma pessoa direta, com uma cultura muito aprofundada em filosofia e teoria da educação.

Ele trabalhou como professor desde muito cedo. Admiro a sua capacidade de se dedicar a uma temática, sempre procura fundamentar muito bem. É arguto na construção de suas argumentações. É uma pessoa que gosta do debate de idéias, e creio que isso é uma grande qualidade. Gosta de fazer os interlocutores pensarem não de forma monolítica, mas sim de forma aberta.

Seus princípios sempre nortearam sua vida e seu pensamento.

Percepção sobre o papel do CEE nos diferentes contextos sociais e políticos da época

O período de 84 foi de abertura democrática no governo Montoro. Havia ações democratizantes para o ensino público. Nesse período, no CEE havia muitas pessoas de renome na vida acadêmica e que imprimiram sua marca lá. A maioria dos integrantes desse período acabou não ficando, pois na gestão do Montoro não se deu muita importância para o papel do CEE. Ex : Projeto Ipê e a instauração do ciclo básico de 2 anos.

Sobre a autonomia do CEE

Há sempre uma tensão entre o executivo e o CEE, pois ele é decisório, o CEE tem poder de decisão.

ENTREVISTA COM CELSO BEISIEGEL - REALIZADA EM 30/06/2006 NO CAMPUS DE SÃO BERNARDO DO CAMPO-SÃO PAULO, NA UNIMEP.

Impressões sobre o CEE-SP.

Estive no CEE por nove anos. Em meados de 84-90 e depois 91-94. A escolha dos conselheiros não era feita pelo “notório saber”, era por indicação política, representando instituições diversas, como: SENAC, SENAI, e como o Jornal Estadão tinha grande prestígio, os professores que escreviam no Jornal eram indicados também. Existe na legislação do CEE como são feitas as escolhas.

Sobre a atuação de Dermeval Saviani enquanto membro do CEE

Era um grupo interessante o da Câmara de Ensino de 1º grau; estávamos, eu, Cecília Guaraná, Maria Quadros e tantos outros. Saviani falava baixinho, tinha o estilo dele que é radicalmente diferente do meu. Eu sou sociólogo, ele era filósofo. Ele oferecia soluções dedutivas e as minhas eram empírico-indutivas.

Lembro-me em especial que Saviani teve uma importante participação nos programas de Pós-graduação da PUC. Ele orientou pessoas importantes.

Sobre a autonomia do CEE

O CEE nunca representou muita coisa em relação às políticas de educação. Ele recebia pressão do executivo, da assembleia, das corporações, do ensino privado. As posições do CEE não eram decisivas em relação aos rumos da educação. Os pareceres do 1º grau eram muito mais tópicos, pode verificar isso na Revista Acta. Quando Saviani terminou seu mandato, ele não foi reconduzido por um problema político, teve algo a ver com uma manifestação de professores que estavam em greve ou coisa assim. Chopin era o Secretário e não renovou o seu mandato.

O que mais gostaria de falar sobre o assunto

O CEE não era algo que a pessoa pudesse desenvolver suas idéias, era limitado. Na gestão do Nagle e do Azanha, teve uma participação um pouco maior, mas as possibilidades sempre foram muito limitadas. Eu indico para você a leitura dos livros do Azanha.

ENTREVISTA DE DERMEVAL SAVIANI SOBRE O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Houve alguma produção em termos de normas no CEE?

R.: Suponho que você esteja se referindo ao período correspondente ao meu mandato, isto é, entre agosto de 1984 e julho de 1987. Com certeza houve alguma deliberação normativa. Entretanto, não me recordo exatamente. Mas acho que não é difícil obter essa informação, basta consultar a Acta do período.

Como ficava sua linha de pensamento frente à problemática do CEE?

R.: É preciso considerar que, no período de meu mandato, o país iniciava a fase da abertura democrática. É nesse contexto que Franco Montoro foi eleito governador. Em sua gestão se procurou renovar o Conselho com representantes do pensamento crítico. Entretanto, em razão dos compromissos políticos, sempre se fazia concessão e, assim, a renovação foi apenas parcial. Além disso, a orientação política do PMDB, embora permeável à linha crítica, estava marcada por um discurso que eu diria mais democratista do que propriamente democrático no sentido radical ou pleno da palavra. De qualquer modo, as relações entre os conselheiros eram sempre civilizadas, polidas e, portanto, a convivência era tranqüila e até mesmo agradável na maioria das situações.

Como o senhor via os problemas do CEE e como os encaminhava?

R.: O CEE estava dividido em câmaras, tendo, também, duas comissões permanentes: as câmaras do ensino de primeiro grau, do segundo grau e do terceiro grau e as comissões de planejamento e de legislação e normas. Quando cheguei, fui designado para integrar a comissão do primeiro grau, tendo participado também da comissão de planejamento que era

composta por um representante de cada uma das três câmaras e que fazia reunião conjunta com cada câmara quando o assunto dizia respeito a cada um dos graus do ensino. O principal tema de que tratava a comissão de planejamento se referia à questão do orçamento. Durante os três anos em que participei do Conselho não houve espaço e também não se colocou o problema de se discutir a estrutura do Conselho e propor novos encaminhamentos. Éramos absorvidos pelas tarefas ligadas aos muitos processos que tinham que ser relatados, sendo que a maioria se ligava à rotina da vida escolar.

Como entender melhor o seu movimento individual no CEE, que peso teve?

R.: Individualmente procurei, seja em conversas informais, seja nas câmaras e comissões, seja quando se me abria a oportunidade de usar da palavra nas reuniões plenárias, chamar a atenção dos conselheiros para questões mais substantivas da educação como: qualidade do ensino, uma formação mais sólida do corpo docente, melhoria das condições de trabalho dos professores, prioridade de atendimento educativo às camadas majoritárias da população. Essas preocupações eu as tinha em comum com alguns outros conselheiros como, por exemplo, Celso de Rui Beiseigel e Antônio Joaquim Severino. Outros conselheiros manifestavam assentimento mais com ar de cordialidade do que por concordância e, menos ainda, para levá-las em conta em termos práticos. Individualmente, portanto, o peso que eu podia ter era restrito.

Como o senhor entrou no CEE, o que o senhor representava?

R.: Como disse, era um tempo de abertura democrática, haviam sido restabelecidas as eleições diretas para governador e a oposição, isto é, o PMDB havia chegado, com Franco Montoro, ao governo do estado de São Paulo. Os educadores, por sua vez, se organizavam e procuravam ter voz ativa ou pelo menos influenciar na formulação da política educacional. Eu exercia uma certa liderança, tendo sido sócio fundador da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), em 1977, do CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), em 1978 e da ANDE (Associação Nacional de Educação), em 1979. Uma de minhas orientandas, a professora Guiomar Namó de Mello, que militava comigo na ANDE, participava do PMDB e foi indicada secretária de educação do município de São Paulo na gestão de Mário Covas. Nesse contexto, além de ser indicado pelos colegas educadores, meu nome também chegou às instâncias governamentais, ocorrendo, então, minha indicação e conseqüente nomeação pelo governador.

Qual sua impressão sobre o CEE? - Como o senhor percebe o papel do CEE nos contextos sociais e políticos da época? -O CEE sofria algum tipo de pressão? -Como era a sua autonomia?

R.: Penso que as três questões acima enunciadas podem ser consideradas globalmente. Isto porque minha impressão sobre o CEE se ancora no entendimento que tenho sobre o papel dos Conselhos de Educação, cuja questão central repousa no problema da autonomia. Com efeito, na organização educacional, os Conselhos ocupam posição central, situando-se no topo da hierarquia dos órgãos que compõem os sistemas educativos. De fato, os Conselhos desempenham funções legislativas, relativas à elaboração das normas que regem os sistemas, e judiciárias, relativas ao julgamento das pendências sendo, inclusive, a instância última de recurso para dirimir eventuais controvérsias entre órgãos ou setores que integram os sistemas. Assim, por analogia com o que ocorre na organização dos Estados modernos, constituídos por três poderes, harmônicos, mas autônomos entre si (o Poder Executivo, o Legislativo e o Judiciário), os Conselhos deveriam ser organizados com plena autonomia em relação ao Poder Executivo. Diferentemente disso, entretanto, os Conselhos, no Brasil, são inteiramente dependentes do Executivo. Em nível federal, o Conselho Nacional de Educação tem seus membros definidos por indicação do Ministério da Educação, sendo nomeados pelo Presidente da República; funcionam em local cuja infra-estrutura é toda ela mantida pelo Ministério; e suas decisões, para entrar em vigor, dependem de homologação do ministro da educação, que pode vetá-las parcial ou totalmente. Essa estrutura se repete em nível dos estados, cujos conselhos têm seus membros indicados pelo secretário de educação e nomeados pelo governador, funcionam em salas da Secretaria da Educação e dependem de homologação do secretário para que suas deliberações passem a vigorar como normas reguladoras do sistema estadual de educação. O mesmo ocorre nos casos dos municípios que contam com um Conselho Municipal de Educação. Essa situação é responsável, a meu ver, pela descontinuidade das políticas educacionais que ficam inteiramente à mercê daqueles que chegam ao governo. Ora, caberia considerar que a educação é uma questão de Estado e não, simplesmente, uma questão de governo. Além disso, educação é uma atividade cujos resultados não se aferem no curto prazo, mas apenas no médio e, predominantemente, no longo prazo. Por isso exige continuidade. Em vista disso, a proposta que fiz para a nova LDB, e que acabou dando origem ao primeiro projeto que, por iniciativa do deputado Octávio Elísio, deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, procurou equacionar esse problema dando um outro tratamento à questão dos Conselhos de Educação. Como consta de meu livro *A nova lei da educação*, duas medidas se revelavam fundamentais: a forma de constituição dos Conselhos e a autonomia de funcionamento dos mesmos de modo a desatrelá-los do Executivo ao qual se encontravam totalmente subordinados. Sem isso, melhor seria extinguir

os conselhos e enfeixar todo o processo administrativo-normativo nas mãos do Ministério e das Secretarias de Educação. Para atender àquelas duas exigências propôs-se, de um lado, a diversificação das fontes de indicação dos nomes que deverão formar o Conselho garantindo, com isso, sua legitimidade. De outro lado, consagrou-se o princípio de autonomia com o que se pretendeu que o Conselho, à semelhança dos Poderes Legislativo e Judiciário, dispusesse de orçamento próprio, libertando-se dos constrangimentos que sua dependência em relação ao Executivo tem contraposto ao exercício pleno de suas funções. Obviamente, sendo a proposta referida a uma lei de caráter federal, não lhe cabia determinar a forma de constituição dos Conselhos Estaduais. No entanto, esperava-se que a legislação estadual supletiva seguisse o mesmo espírito quando da regulamentação dessa matéria (Saviani, D., *A nova lei da educação*, 9ª ed. Campinas, Autores Associados, p. 37). Nas páginas 44 e 45 do mesmo livro você pode ver como redigi os artigos de 10 a 15 do Título V que tratou “Da administração da educação e dos Conselhos de Educação”. Entretanto, essa orientação acabou não prevalecendo no projeto final que se converteu na nova LDB. Com isso, manteve-se a dependência em relação ao executivo, ficando o CNE como uma espécie de órgão assessor do ministro da educação, o mesmo ocorrendo com os CEEs em relação aos secretários de educação de cada estado.

Diante disso, minha resposta à sua pergunta sobre a minha impressão sobre o CEE é que, embora se trate de órgão formalmente de grande relevância na organização da educação, de fato, dadas as circunstâncias acima expostas, ficou reduzido a uma instância burocrática, subordinada ao Executivo.

Em resposta a outra pergunta, digo que, em lugar do papel de formular as políticas educativas e fiscalizar sua execução por parte dos governos, o CEE, no contexto social e político daquela época, assim como atualmente, se reduziu a um órgão a serviço dos governos e por eles controlado.

E tudo isso é por que afirmo que ele carecia de autonomia. Sofria pressões? De modo geral e em termos permanentes, eu diria que sofria pressão velada e indireta do Poder Executivo, isto é, dos governos de turno. Velada e indireta porque aparentemente se tratava de um órgão situado no topo da pirâmide da organização educacional, que o governo reconhecia como tal. Por isso, os conselheiros eram tratados com deferência e encômios que acabavam tornando constrangedora qualquer tentativa de se encaminhar soluções que contrariassem as medidas preconizadas pelos governantes. Assim, afastava-se qualquer possibilidade de que o Conselho pudesse se afirmar diante do governo, posicionando-se de forma autônoma em relação aos encaminhamentos oriundos do Executivo. Como exceção que confirma a regra, tenho notícia de apenas um caso, o do C.E.E. do Rio de Janeiro que, sendo composto por membros em sua maioria dotados de uma visão crítica da educação, se posicionou com

autonomia diante do Executivo. Em consequência, o governador exonerou-os a todos e nomeou novos membros devidamente ajustados aos seus propósitos. Por outro lado, sabemos também que os Conselhos, em circunstâncias específicas, sofrem pressões mais localizadas em especial dos donos das escolas privadas que buscam, às vezes até mesmo de formas escusas, ver atendidos os seus interesses. O exemplo mais evidente desse tipo de pressão foi o que ocorreu com o Conselho Federal de Educação, o antecessor do atual CNE. No governo de Itamar Franco, o CFE foi fechado pelo ministro Murílio Hingel em razão da corrupção decorrente das pressões dos donos de escolas privadas de ensino superior que, para ter seus cursos autorizados e reconhecidos, subornavam os conselheiros.

O que representou o CEE para os rumos da educação paulista?

R.: A meu ver, o CEE efetivamente assegurou a rotina de funcionamento do sistema de ensino paulista. Embora essa não seja uma função inovadora, é preciso ter em conta que nem por isso se trata de algo sem importância. Ao contrário. Essa função foi, e continua sendo, fundamental para manter o sistema em operação. A grande maioria dos processos relatados pelos conselheiros se enquadra nas rubricas “regularização da vida escolar” e “convalidação dos atos escolares”. Trata-se de algo de caráter formal e, de certo modo, burocrático, mas indispensável e, além disso, decisivo para as pessoas consideradas na sua individualidade. Com efeito, aquela criança que, por uma falha, seja de que tipo for, estava em situação irregular, não tendo sua escolaridade reconhecida, sem a decisão do Conselho estaria impedida de seguir estudos ou de exercer aquelas ocupações decorrentes dos cursos concluídos. Portanto, a convalidação dos atos escolares praticados se revela decisiva para cada um dos casos considerados. A observação que se pode fazer é que, para situações desse tipo, não haveria necessidade de um Conselho com as prerrogativas do órgão máximo do sistema de ensino, como é o caso do CEE. Com base nas normas traçadas pelo Conselho, a própria Secretaria de Educação, as Delegacias de Ensino ou, até mesmo, as próprias escolas, por decisão dos respectivos colegiados, poderiam proceder à regularização da vida escolar de seus alunos. Eu próprio, no decorrer de meu mandato no CEE, relatei mais de cem processos. A quase totalidade deles se situa naquelas duas rubricas. Claro que um ou outro processo fugiu a essa regra. Um deles decorreu de denúncia formulada na cidade de Campinas-SP sobre o funcionamento irregular de pré-escolas (Parecer CEE n. 1751/85), que me deu ensejo de considerar diversos aspectos da questão, fundamentando a exigência de regulamentação desse nível educacional. Depois de examinar detidamente a questão sob os aspectos legal, pedagógico e social, apresentei duas alternativas que propus fossem consideradas por todos os envolvidos com o problema. Após o retorno de sugestões, elaborei, em junho de 1987, um

novo parecer, cujo resultado foi incorporado ao anteprojeto que elaborei para a nova LDB no âmbito da qual a questão foi equacionada satisfatoriamente.

Campinas, 25 de agosto de 2006.

Dermeval Saviani.

Pareceres do Relator Dermeval Saviani distribuídos por assunto/ano.

RELATOR:

DERMEVAL SAVIANI

ANO: 1984/1985

PARECER Nº	ASSUNTO
1680/84	Equivalência de Estudos.
1709/84	Convalidação de Matrícula e atos Escolares.
1712/84	Convalidação de Matrícula.
1899/84	Convalidação de Matrícula.
1908/84	Convalidação de Matrícula.
1912/84	Convalidação de Matrícula.
1913/84	Convalidação de Matrícula.
1941/84	Convalidação de Matrícula.
1945/84	Convalidação de Matrícula.
2003/84	Transferência com Promoção.
2024/84	Transferência com Promoção.
2036/84	Currículo de 1º e 2º graus.
2033/84	Consulta ao CFE - Recurso - Conselho de Classe.
2077/84	Autorização e Funcionamento de 4ª série em caráter excepcional.
2081/84	Matrícula não aceita por falta de Documentação.
2087/84	Transferência com Promoção.
2156/84	Convalidação de atos Escolares.
19/85	Convalidação de atos Escolares.
30/85	Convalidação de Matrícula e Convalidação de atos Escolares.
39/85	Convalidação de atos Escolares.
42/85	Adaptação.
69/85	Conselho de classe.
79/85	Convalidação de atos Escolares.
104/85	Solicita autorização e Funcionamento de uma classe de 1ª série do 1º grau.
106/85	Matrícula sem idade Legal.
108/85	Regularização de Vida Escolar.
110/85	Transferência com Promoção.
114/85	Matrícula Convalidada.
118/85	Matrícula Convalidada.
121/85	Transferência com Promoção.
137/85	Convalidação de Matrícula - Falta de Documentação.
157/85	Transferência com Promoção.
201/85	Dispensa de Educação Física.
204/85	Estudos concomitantes.
219/85	Convalidação de Matrícula.
250/85	Convalidação de Matrícula.
282/85	Equivalência de Estudos.
293/85	Regularização de Vida Escolar.
297/85	Regularização de Vida Escolar.
333/85	Convalidação de Matrícula - Documentação Escolar.
363/85	Emissão de Documentação Falsa.
370/85	Matrícula com Promoção.
385/85	Matrícula sem idade Legal - Avaliação.

Pareceres do Relator Dermeval Saviani distribuídos por assunto/ano.

RELATOR:

DERMEVAL SAVIANI

ANO: 1985

PARECER Nº	ASSUNTO
414/85	Equivalência de Estudos.
574/85	Consulta.
575/85	Recursos.
576/85	Recursos.
577/85	Recursos.
708/85	Frequência - Inglês.
712/85	Frequência - Inglês.
761/85	Promoção.
795/85	Matricula sem idade Legal.
800/85	Equivalência de Estudos.
809/85	Transferência com Promoção.
845/85	Dispensa da aula de Educação Física
886/85	Matricula com Promoção.
895/85	Dispensa da aula de Educação Física.
1011/85	Matricula sem idade Legal.
1013/85	Matricula sem idade Legal.
1017/85	Matricula com Promoção.
1119/85	Convalidação de atos Escolares.
1177/85	Equivalência de Estudos.
1255/85	Transferência para outros Estados.
1276/85	Inversão de Estudos.
1278/85	Equivalência de Estudos.
1295/85	Convalidação de atos Escolares.
1370/85	Convalidação de Matricula.
1492/85	Matricula com Promoção.
1498/85	Convalidação de Matricula.
1500/85	Matricula sem idade Legal - Supletivo.
1497/85	Convalidação de Matricula.
1501/85	Instalação e Funcionamento de Curso ou Escola de 1º e 2º graus.
1563/85	Convalidação de Matricula.
1577/85	Transferência com Promoção.
1591/85	Convalidação de Matricula.
1629/85	Convalidação do Plano de Curso e Regimento Escolar.
1634/85	Convalidação de Matricula - Supletivo.
1751/85	Funcionamento Irregular.
1759/85	Transferência com Promoção.
1760/85	Matricula convalidada - Ausência de série.
1762/85	Convalidação de Matricula.
1862/85	Retido em educação física por Falta.
1865/85	Matricula convalidada.
1867/85	Convalidação de Matricula e atos Escolares praticados.
1871/85	Educação Moral e Cívica - Ausência - Irregularidade.
1879/85	Convalidação de Matricula e atos Escolares.
1881/85	Equivalência de Estudos.
1948/85	Transferência com Promoção.
1953/85	Convalidação de Matricula.

1996/85	Dispensa de Educação Física.
2013/85	Reconhecimento de Curso de Educação Infantil.
DEL. 24/85	Plano de Aplicação de Recursos da Quota Estadual do Salário-Educação.

Pareceres do Relator Dermeval Saviani distribuídos por assunto/ano.

RELATOR:

DERMEVAL SAVIANI

ANO: 1986

PARECER Nº	ASSUNTO
1198/86	Convalidação de Matrícula.
1199/86	Convalidação de Matrícula.
1211/86	Convalidação de Matrícula.
1213/86	Convalidação de Matrícula.
1294/86	Convalidação de Matrícula.
1308/86	Regularização de Matrícula.
1309/86	Autorização de Matrícula.
1311/86	Autorização de Matrícula.
1385/86	Convalidação de Matrícula.
1394/86	Regularização de Matrícula.
1395/86	Convalidação de Matrícula.
1397/86	Convalidação de Matrícula.
1398/86	Convalidação de Matrícula.
1399/86	Convalidação de Matrícula.
1430/86	Convalidação de Matrícula.
1434/86	Convalidação de Matrícula.
1435/86	Convalidação de Matrícula.
1515/86	Requer Aut. Matrícula 2º grau - Ciclo Básico.
1516/86	Reconhecimento de conclusão do 1º grau.
1554/86	Equivalência de Estudos.
1555/86	Convalidação de Matrícula.
1556/86	Convalidação de Matrícula.
1667/86	Aplicação de Recursos do QCSE/87.
873/86	Equivalência de Estudos.
933/86	Convalidação de Matrícula.
934/86	Convalidação de Matrícula.
972/86	Normas pela Del. 18/78.
973/86	Indeferimento de Reconsideração.
1042/86	Convalidação de Matrícula.
1100/86	Aplicação de recursos do QCSE/86.
437/86	Convalidação de Matrícula.
471/86	Convalidação de Matrícula.
472/86	Convalidação de Matrícula.
473/86	Reconhecimento de curso.
531/86	Recurso.
584/86	Regularização de vida Escolar.
586/86	Convalidação de Matrícula.
588/86	Convalidação de Matrícula.
593/86	Convalidação de Matrícula.
596/86	Convalidação de Matrícula.
643/86	Convalidação de Matrícula.
656/86	Convalidação de Matrícula.
643/86	Recurso QESE/86.
681/86	Convalidação de Matrícula.
705/86	Convalidação de Matrícula.

759/86	Convalidação de atos Escolares.
19/86	Convalidação de Matrícula.
30/86	Convalidação de Matrícula.
39/86	Reconhecimento de curso.
42/86	Reconhecimento de curso.
69/86	Convalidação de Matrícula.

Pareceres do Relator Dermeval Saviani distribuídos por assunto/ano.

RELATOR:

DERMEVAL SAVIANI

ANO: 1986

PARECER Nº	ASSUNTO
137/86	Reconhecimento.
243/86	Convalidação de Matrícula.
244/86	Convalidação de Matrícula.
282/86	Autorização de Matrícula.
315/86	Plano de Adequação MEC.

Pareceres do Relator Dermeval Saviani distribuídos por assunto/ano.

RELATOR:

DERMEVAL SAVIANI

ANO: 1987

PARECER Nº	ASSUNTO
1	Consulta - dispensa de Educação Física.
3	Autorização de Matrícula - ausência de série - estudos no lar.
6	Regularização de Vida Escolar.
7	Matrícula sem idade legal.
96	Recurso contra decisão do Conselho de Classe.
405	Ind. ATL - prática de Educação Física na pré-escola.
730	Regularização de Vida Escolar.
731	Regularização de Vida Escolar.
734	Regularização de Vida Escolar.
825	Regularização de Vida Escolar.
827	Autorização para funcion. Fora do prazo (Ed. Inf. E 1º)
929	Regularização de Vida Escolar.
1027	Regularização de Vida Escolar - matrícula irregular.
1080	Retenção de alunos (5ª e 6ª séries)
1084	Regularização de Vida Escolar - matrícula irregular.
1085	Curso supletivo sem idade legal.
1097	Equivalência de estudos (exterior)
1098	Equivalência de estudos (exterior)
1127	Aproveitamento de estudos - suplet. - conclusão de 1º grau.
1135	Equivalência de estudos - matrícula irregular.
1153	Jornada de Trabalho docente - Estatuto do Magistério.
1196	Simplificação de exigências de regularização - Ed. Pré-escolar.
1209	Recurso - revisão de avaliação (5ª série 1º grau).
1239	Conval. de atos escol. - dependência de escola sem autorização.
1240	Matrícula sem idade legal - conval de atos escolares.
1241	Equivalência de estudos.
1242	Equivalência de estudos (exterior).
1243	Equivalência de estudos - SENAI.
1244	Funcion. Sem autorização - conval. de atos escolares.