

UNESP  
Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

**Melina Casari Paludeto**

**O PT NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-1992): DA  
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO À FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA  
EDUCACIONAL**

Marília  
2013

UNESP  
Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

**Melina Casari Paludeto**

**O PT NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-1992): DA  
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO À FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA  
EDUCACIONAL**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/Unesp - Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

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

**Linha de Pesquisa:** Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais

**Orientador:** Prof. Dr. Julio Cesar Torres.

Marília

2013

Paludeto, Melina Casari.

P184p O PT na prefeitura municipal de São Paulo (1989-1992): da concepção de educação à formulação de uma política educacional / Melina Casari Paludeto. – Marília, 2013.

120 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 115-120

Orientador: Julio César Torres.

1

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Partido dos Trabalhadores (Brasil). 4. São Paulo (SP). 5. Educação Popular. I. Autor. II. Título.

CDD 379

Melina Casari Paludeto

**O PT NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-1992): DA  
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO À FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA  
EDUCACIONAL**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres – IBILCE/ UNESP- São José do Rio Preto

---

2º Examinador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Dal Ri – FFC/UNESP-Marília

---

3º Examinador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini – FCL/UNESP-Araraquara

---

Marília, 25 de fevereiro de 2013 .

Ao Luquinha, porque é necessário nunca esquecer das injustiças e da luta que dela advém. Porque me ensinou que para mudar o mundo precisa muito mais do que publicar meia dúzia de livros e sentar-se à esquerda da ideologia. É preciso agir com caráter e coerência. Teoria marxista também realiza-se na práxis.

## AGRADECIMENTOS

Como previsto, este momento, senão de todos os trabalhos dessa natureza, mas muito do meu, é um momento de extrema dificuldade, pois agradecer a tod@s aqueles que fizeram parte dessa trajetória sem deixar alguém muito especial de fora é de grande responsabilidade. Inicialmente pensei em escrever o clássico “agradeço imensamente a tod@s aqueles que direta ou indiretamente ajudaram para a realização dessa pesquisa...”. Porém, este é um dos momentos que possivelmente será de maior liberdade teórica, conceitual, formal, e tendo em vista o fator “árduo” como resultado dessa conquista, entendo ser merecido fazê-lo como se deve.

Primeiramente é preciso agradecer ao meu orientador Julio que foi, sem dúvida, um dos elementos mais fundamentais para meu ingresso nesse mestrado. Não somente por ter me aceito como sua orientanda, mas por ter feito isso com a maior sinceridade, confiança em meu trabalho, levando-me, muitas vezes, mais a sério do que eu mesma. Sua tranquilidade e certeza dos resultados, mesmo reconhecendo que muito mais poderia ter sido feito e aprofundado, foram essenciais.

Agradeço a minha Avó, Dona Anna, simplesmente por existir há quase 90 anos e ser a pessoa mais linda desse mundo. É difícil descrevê-la, pois precisaria de milhões de páginas e um coração forte. Mas pensem em qualquer coisa que os façam feliz, simples e plenamente feliz, e essa é a mulher de quem falo.

A minha mãe, porque filha dessa mulher, não poderia ser diferente. Minha companheira das risadas, das tristezas, das broncas, simplesmente de todos os dias! Por me apoiar sempre incondicionalmente. Ao meu pai, que me ensinou a questionar e ter apreço pelo conhecimento. Ensinamentos que não se perdem. Deu tudo certo!

Aos meus amigos em Tietê e Cerquillo, porque amadurecemos juntos, descobrimos juntos, rimos e choramos juntos, porque acreditaram, sempre acreditaram. Em um agradecimento muito, mas muito especial à Helena, pelas horas intermináveis de conversa, broncas, discussões, risadas, danças, caminhadas, pelos atalhos desastrosos, pelos conselhos, desaconselhos, pela amizade sincera, pelo “para sempre”. Por passarmos tanto tempo longe e estarmos tão perto. Pelos 13 anos. Ao Poggi, à Bruna, à Elaine, ao Toco, à Jennifer, ao Felipe, à Naiara, ao Alan, ao Antônio.

Aos meus primos queridos que sempre me apoiaram e que me acolhem

incondicionalmente. Por acreditarem: à Juliana, Ana Paula, André, Juninho e Ayá.

Aos amig@s que conquistei e que me conquistaram em Piracicaba. Em especial às Zuretas Carol, Joana, Renata, Thaísa, Rosana e Flávia, pois que juntas até hoje, me ensinaram alguns valores sobre amizade, dicas básicas de sobrevivência em repúblicas, e principalmente de como ser companheira à distância. Por estarem aumentando essa família.

Aos amig@s mais que especiais de Araraquara, pelo “bem vinda à vida adulta”, pelos anos memoráveis que nunca mais esquecerei. Ao Marcelinho, pela indescritível amizade, por todos os momentos bobos, pelas vergonhas que passamos juntos, por todas as risadas, conselhos, besteiras, músicas, desenhos, filmes, danças, jogos, viagens, ensinamentos, estudos. Por todos os momentos que, sinceramente, foram vividos plenamente. Por hoje, por sermos amigos e continuarmos do mesmo jeito. Amo muito. Ao Ettore, figura singular e admirável. Dois minutos de conversa são centenas de anos aprendidos com humor e jeito característicos. Pelas horas de conversa, pelas citações lidas no almoço, mercado, antes de dormir. Pelas dedadas em minha cabeça, por sempre ter algo para aprender com você. À Débora, porque os anos juntas me fizeram nunca mais esquecer do que vivemos, conversamos, partilhamos, brigamos, rimos, choramos e amamos. Pela distância que nos fez ficarmos bem outra vez. À Camis, por me ensinar a dizer “amo” para as pessoas que eu amo, pela amizade e dedicação. Por todos os momentos juntas e separadas. Por todas as lembranças que levo comigo, incluindo as caretas. À Nets, por rir das minhas besteiras e fazer com que me sinta leve de vê-la rindo. Pela amizade sempre sincera. Ao Arthur, porque me ensinou que as pessoas mudam, que são belas. Porque tem um coração gigante e generoso. Aos meus dois “Ow bém”. À Sara por ser desastrada e me fazer rir. Pela sua garra e luta. É merecedora. Ao Afonso, pela sempre excelente companhia, pelas conversas, por ter me apresentado à Angola, pelos treinos, estudos, ensinamentos, por tudo. À Flávia, Moskito, Tche, Alinão, Ceará, Luciana, Du, Giga, Julu, e tantos outros que mesmo não estando aqui, fazem parte dessa trajetória.

À Casa 3, que em Marília me acolheu e me fez repensar simplesmente todos os anos da minha vida. Me reensinou a dividir, conviver, respeitar, “mandar embora” quando necessário. Ao Rafa, de risada fácil e coração grande, sensível e gente boa. Pelo seu brilhantismo. Ao César, pela companhia nas longas noites acordadas e conversa adulta. A Nida e à Michele, porque são exemplos de mulheres batalhadoras, lindas e guerreiras. Sucesso pra vocês. Ao Thiago e Antônio, pela excelente companhia, conversas agradáveis, “rangos”

incríveis. Ao Fer, por sua simpatia, batalha, dedicação à vida e às horas infindáveis de conversa. À Bruna, por ser palhaça e sem noção e me fazer feliz. Companhia mais que perfeita para a risada e bom papo. À Ingrid, Aline e Talita, pelas longas conversas, conselhos, exemplos de mulheres, de maturidade e consciência. À Stelinha e Ocada pelas prazerosas e engrandecedoras conversas, por serem amigos pra lá de especiais e sempre terem algo a ensinar. Ao Izac, Miguel, Gustavo e Yuri, porque conto com vocês para um futuro melhor daquele que foi possível, enquanto humanidade, darmos a vocês.

Às meninas lindas do grupo: Carol que é um exemplo de mãe, mulher, estudante, professora, que me ensina e me socorre em todos os momentos! Obrigada por ter estado ao meu lado nos momentos mais difíceis e fazer deles menores e mais fáceis. Pelas caronas, conversas, discussões. Pela confiança ideológica, de caráter: é uma super mulher com certeza! À Karina, Camila, Thais, Vanessa, Naty e Pri, por serem tão especiais, companheiras, acolhedoras, inteligentes e lindas. Farão parte para sempre da minha história. Sem vocês meninas, teria sido sofrido. Também tem os meninos: Matheus (2), Simão, Guma, Cleber, Gu. São tantos, espero não ter esquecido de muitos.

Aos Angoleiros do Sertão, à capoeira que mais uma vez me salvou o corpo e a alma, só que agora para sempre. Um muito especial ao grupo de Marília, ao Blanca meu professor, figura ímpar de muito valor, de muito axé. Guerreiro da cultura. Só sucesso no crescimento desse grupo que é seu. Serei para outros grupos sempre sua aluna. À Vida, Corajosa, Gentileza, Cajuzinho, Rasta, João, Pimenta, Rosa Linda, Consciência, Natural, CM Tico, Ana Horizonte, CM Xandão, Escravinho, Aura, Faceira, Fortaleza, Natu, Molejo, Xandinho, Sassá, Sadã, ao Mestre Cláudio e muitos outros por aí. Axé pra vocês. Me salvaram, me engrandeceram.

Ao Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, em especial à Neusa, sempre nos conduzindo, orientando, ensinando (no amor e na dor). Uma mulher para ser seguida.

Ao Mauro um agradecimento especial que não se mede em parágrafos. Me ensinou coisas imensuráveis, mas a mais importante foi o valor a mim mesma, ao conhecimento, aos questionamentos, aos estudos. Isso não perderei ou esquecerei jamais. Por ter acreditado incondicionalmente em minha capacidade e ter me convencido dela. Por todos os anos que passamos juntos.

À Livia, que me ensinou a lutar e a indignar-me sem medo. À Vera e à Michele: vida nova, novos planos, novas conquistas.



Porque é necessário: CAPES concedida em 04/2012, após 1 ano e 1 mês de mestrado cursado sem bolsa. Finalizada em 03/2013, 6 meses antes do prazo final firmado em Regulamento, porque era isso ou era nada.

“E bate louco, bate crimosamente  
O coração mais do que a mente, bate o pé mais do  
que o corpo poderia  
E se você mentalizasse na folia  
Sabe lá se não seria a solução prá de manhã pensar  
melhor  
E caso fosse a incompatibilidade entre o corpo e  
consciência,  
Iria desaparecer, você não vê  
Como o corpo preparado pode ser iluminado  
Como a luz de uma fogueira que precisa se manter  
E atingido pela plena consciência  
De que o corpo em decadência faz a tua consciência  
esmorecer  
Pelos poros elimina-se o que o corpo não precisa  
E não precisa pra pensar e abdicar esse prazer  
Se você dançar a noite inteira não significa dar  
bobeira  
De manhã se alienar ou esquecer  
É a busca do supremo equilíbrio, num processo  
inteligente sua mente clarear sem perceber  
E a intelectualidade  
Pode dançar sem receio  
Descanso é pra alimentar  
E trabalhar sem anseio  
Eu tô olhando pra ponta  
Mas não esqueço do meio  
Quem acha o corpo uma ofensa  
Falo sem demagogia  
Pode dançar essa noite  
E amanhã pensar quem diria  
Quem não entendeu eu lamento  
Quero que entenda algum dia  
E bate louco bate crimosamente”  
(Incompatibilidade, Oswaldo Montenegro)

## RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a concepção de educação do PT. Nesse sentido, buscamos responder como as formulações petistas para a área educacional, isto é, sua concepção de educação, configuraram-se enquanto políticas educacionais na Prefeitura Municipal de São Paulo durante o governo do PT nos anos de sua gestão (1989-1992). Os objetivos específicos foram os de compreender como as políticas educacionais incorporaram-se e/ou transformaram-se na/em lei a partir da análise proferida no Relatório Final do I Encontro Nacional de Educação do PT (ENEd/PT) que ocorreu em 1989.

Como se trata de uma administração municipal, analisamos esse processo desde a proposta de Lei Orgânica do Município do PT (LOM/PT) feita no I ENEd, passando pela análise dos documentos produzidos pela gestão municipal petista na capital e as consequentes medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), até chegarmos na Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP). Para tal, estabelecemos quatro categorias analíticas que nortearam as análises e que também foram as prioridades da implementação da proposta do PT intitulada *escola pública popular*, são elas: **Democratização da Gestão**; **Nova Qualidade de Ensino**; **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)**; e **Democratização do Acesso**.

**Palavras-Chave:** PT; Concepção de Educação; Política Educacional; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Escola Pública Popular.

## ABSTRACT

The present work had as its object of study the PT's conception of education. In this sense, we seek to answer how the PT's formulations for education, namely, his conception of education, configure themselves as educational policies in the City of São Paulo during the PT government in the years of his administration (1989-1992). The specific objectives were to understand how educational policies are incorporated and/or turned up in/ in law from the analysis given in the Final Report of the First Meeting of National Education of PT (ENED/PT) that occurred in 1989. As this is a local government, we analyze this process since the proposed Organic Law of the Municipality of PT (LOM/PT) on I made ENED, through analysis of documents produced by PT municipal management in the capital and the consequent actions taken by the Secretariat Municipal Education (EMS) to arrive in the Organic Law of São Paulo (LOM/SP). To this end, we have established four analytical categories that guided the analyzes and were also priorities for implementation of the proposed PT titled *popular public school*, they are: **Democratization of Management; New Teaching Quality; Literacy Movement of Youths and Adults (MOVA)** , and **Democratization of Access**.

**Keywords:** PT; Conception of Education, Educational Policy; City Department of Education of São Paulo; Popular Public School.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela I</b> – Evolução do número de matrículas nas escolas do município de São Paulo.....	74
<b>Tabela II</b> – Evolução do atendimento por demanda de aluno, nº de monitores, nº de supervisores e núcleos do MOVA-1990.....	78
<b>Tabela III</b> – Evolução do atendimento por demanda de aluno, nº de monitores, nº de supervisores e núcleos do MOVA-1992.....	78
<b>Tabela IV</b> – Regimento Comum das Escolas Municipais: comparação das funções desenvolvidas pelo Conselho de Escola em 1985 e 1992.....	83

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

**AMC** – Assembleia Municipal Constituinte  
**ANDE** – Associação Nacional de Educação  
**ANDES** – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior  
**ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
**ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
**AP** – Ação Popular  
**APM** – Associação de Pais e Mestres  
**ARENA** – Aliança Renovadora Nacional  
**CAED** – Comissão para Assuntos Educacionais do PT  
**CEBs** – Comunidades Eclesiais de Base  
**CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
**CE** – Constituição Estadual  
**CE** – Conselho de Escola  
**CEE** – Conselho Estadual de Educação  
**CF** – Constituição Federal  
**CGT** – Comando Geral dos Trabalhadores  
**CMSP** – Câmara Municipal de São Paulo  
**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
**CONAE** – Coordenadoria de Núcleos de Ação Educativa  
**CPC** – Centro Popular de Cultura  
**CUT** – Central Única dos Trabalhadores  
**DEPLAN** – Departamento de Planejamento e Educação e Orientação  
**DOT** – Diretoria de Orientação Técnica  
**DREM** – Delegacia Regional de Ensino Municipal  
**EDA** – Educação de Adultos  
**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil  
**EMPG** – Escola Municipal de Primeiro Grau  
**ENEd/PT** – Encontro Nacional de Educação do PT  
**ICMS** – Imposto sobre Circulação de Mercadorias  
**ISEB** – Instituto Superior de Estudos Brasileiro  
**LDBEN/PT** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/PT  
**LOM/PT** – Lei Orgânica do Município/PT  
**LOM/SP** – Lei Orgânica do Município de São Paulo  
**MCP** – Movimento de Cultura Popular  
**MDB** – Movimento Democrático Brasileiro  
**MEC/USAID** – Ministério da Educação e Cultura/United States Agency for International Development  
**MST** – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra  
**NAE** – Núcleo de Ação Educativa  
**MDB** – Movimento Democrático Brasileiro  
**MDE** – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
**OAB** – Ordem dos Advogados do Brasil  
**PAG/PT** – Programa de Ação do Governo/PT  
**PC do B** – Partido Comunista do Brasil  
**PCB** – Partido Comunista Brasileiro

**PDS** – Partido Democrático Social  
**PDT** – Partido Democrático Trabalhistas  
**PFL** – Partido da Frente Liberal  
**PL** – Partido Liberal  
**PMDB** – Partido do Movimento Democrático  
**PMSP** – Prefeitura Municipal de São Paulo  
**PNE/PT** – Plano Nacional de Educação/PT  
**PRN** – Partido da Reconstrução Nacional  
**PSB** – Partido Socialista Brasileiro  
**PSC** – Partido Social Cristão  
**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira  
**PST** – Partido Social Trabalhista  
**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**PTB** – Partido Trabalhista Brasileiro  
**PV** – Partido Verde  
**SEBES** – Secretaria do Bem Estar Social  
**SINPEEM** – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo  
**SME/SP** – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo  
**SUPEME** – Superintendência Municipal de Educação  
**TSE** – Tribunal Superior Eleitoral  
**UNE** – União Nacional dos Estudantes  
**RCEM/SP** – Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	23
BREVE HISTÓRICO DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL: DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT) À PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	23
1.1 A política econômica e o surgimento do Partido dos Trabalhadores: 1950 a 1980.....	24
1.2 A educação brasileira na conjuntura do pré-1964 ao pós-1964.....	31
1.2.1 Breve análise da conjuntura educacional no pré-1964.....	31
1.2.2 A educação no pós-1964.....	36
1.3 A disputa pela educação na década de 1980.....	39
CAPÍTULO II.....	47
A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO PT: DAS FORMULAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL PETISTA (I ENED/1989) À PROPOSTA DE LEI ORGÂNICA MUNICIPAL DO PARTIDO (LOM/PT).....	47
2.1 A concepção de educação do PT: Relatório Final do I ENED/1989.....	48
2.2 A educação nas Leis Orgânicas dos Municípios do PT (LOM/PT).....	55
CAPÍTULO III.....	61
AS FORMULAÇÕES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: O PT NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-1992).....	61
3.1 O Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo (1985) e as diretrizes da política educacional no município.....	65
3.2 As quatro prioridades da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	67
3.2.1 Democratização da Gestão.....	68
3.2.2 Democratização do Acesso.....	72
3.2.3 Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).....	75
3.2.4 Nova Qualidade de Ensino.....	79
3.3 Regimento Comum das Escolas Municipais de 1992 e o Estatuto do Magistério Público Municipal de 1992.....	81
CAPÍTULO IV.....	89
A EDUCAÇÃO NA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (LOM/SP).....	89
4.1 Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP).....	89
4.2 A educação na Lei Orgânica do Município.....	96
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	115





## INTRODUÇÃO

Ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação na FFC-UNESP/Campus de Marília em março de 2011 tendo como título do projeto: *Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992): a proposta de escola pública popular*. O objetivo que intencionávamos era pesquisar a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) durante os anos de 1989-1992, na tensão permeada pela discussão do político/intelectual. Ou seja, propúnhamos uma análise que partisse da relação entre teoria e prática como unidade contraditória e síntese da política enquanto transformação do mundo por meio da ação, situando o papel assumido pelo intelectual neste contexto.

Da mesma forma, buscávamos compreender como se configuraram as demandas características do cargo de gestor educacional em relação aos dados de ruptura e continuidade da proposta de *escola pública popular* do PT. Pretendíamos, nesse sentido, avaliar em que medida a proposta significou (e se significou?) uma reforma intelectual e moral e se foi capaz de criar uma nova cultura popular e democrática, ou mesmo se foi apenas uma proposta de gestão sem lastro na realidade.

No entanto, com o início da pesquisa, bem como das reuniões de orientação e participação no grupo de pesquisa *Organizações e Democracia*<sup>1</sup>, percebemos que, embora Paulo Freire tivesse influenciado sobremaneira a própria concepção de educação do PT desde suas primeiras formulações, sua responsabilidade enquanto Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, por muitas vezes, restringiu-se às demandas burocráticas e/ou partidárias. Nas palavras de Freire (2005, p. 97) “[...] a burocracia é tão lenta e complicada que, na verdade, acaba sendo uma barreira tão grande que parece ter sido inventada para que as coisas não se façam, não andem”. Além do que, o PT naquele momento, pela ausência de ações partidárias que o encaminhasse nos governos municipais, restringiu suas administrações às orientações contidas no programa nacional. Segundo Souza (2004, p. 348), “[...] além das

1 Liderado pela Profª. Drª. Neusa Maria Dal Ri e pelo Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez, o Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia vem desenvolvendo suas atividades científicas em torno dos temas Autogestão e Relações de Trabalho, Trabalho e Educação, Gestão Democrática na Escola Pública, Democracia e Direitos Humanos e Cidadania. Além das atividades normais de pesquisa, o Grupo desenvolve estudos e discussões acerca de temas ligados às suas linhas de pesquisa, bem como projeto coletivo na temática de Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Os coordenadores do GPO&D trabalham há mais de 20 anos com essas linhas de pesquisa e consideram que as suas investigações, bem como as dos membros do Grupo, vêm contribuindo para uma compreensão mais rigorosa dos determinantes sociais, econômicos, políticos e educacionais acerca do vínculo entre educação e trabalho e sobre a gestão democrática tanto de organizações autogestionárias como de escolas públicas.

propostas ligadas às outras diretrizes, notava-se que, no tocante às ações atinentes ao Estado no geral e em particular sobre a estrutura e funcionamento da Prefeitura, os ensaios de adaptação eram nítidos”<sup>2</sup>.

Diante dessa problemática, nos impusemos frente ao seguinte questionamento: qual teria sido o grau de autonomia a que chegou Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação? Chegando à seguinte conclusão: que o mandato assumido por Paulo Freire na SME, mesmo considerando sua inquestionável influência na concepção de educação do PT naquele momento, pertencia ao partido e não a ele, isto é, percebemos que uma gestão pública está para além das influências de uma figura proeminente, e que Freire teve que lidar não somente com as imposições burocráticas características dos órgãos públicos, mas também com os encaminhamentos internos do PT, além da própria frente oposicionista, partidária ou não, existente na SME, em outras Secretarias, na Câmara Municipal, dentro das escolas, etc.

Dessa forma, nossa pesquisa assumiu novos posicionamentos e objetivos, pois se a gestão na SME não pode ser entendida apenas a partir de Paulo Freire, mas também pelas exigências burocráticas e pelo jogo político que a envolve, logo, era preciso compreendê-la por todos esses ângulos. Assim, o presente estudo procurou responder à seguinte questão: como as formulações petistas para a área educacional, isto é, a concepção de educação, configuraram-se enquanto políticas educacionais na Prefeitura Municipal de São Paulo durante o governo do PT nos anos de 1989 a 1992? Os objetivos específicos foram os de compreender como as políticas educacionais incorporaram-se e/ou transformaram-se na/em lei. Como se trata de uma administração municipal, analisamos esse processo desde a proposta de Lei Orgânica do Município do PT (LOM/PT), presente no Relatório Final do I Encontro Nacional de Educação do PT (ENEd/PT)<sup>3</sup>, até à Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP)<sup>4</sup>.

Ainda nessa perspectiva, buscamos analisar as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) na implementação da política educacional do PT. Tais medidas podem ser assim resumidas: revigoração do Regimento Comum das

---

2 Embora Souza (2004) afirme que o PT no município de São Paulo seguiu as orientações do PT Nacional, em seguida, problematiza algumas controvérsias sobre este fato sugerindo que uma das maiores complicações da administração de Luiza Erundina e sua equipe foi, no tocante às formulações nacionais, ter como centro formulador e irradiador da ação governamental a própria administração e não o partido. No entanto, não é alvo de nossa pesquisa essa discussão. Para uma discussão mais aprofundada, ver Souza (2004), Secco (2011) e Couto (1995).

3 O PT organizou 4 Encontros Nacionais de Educação. O primeiro deles ocorreu em 1989, o segundo em 1992, o terceiro em 1998 e o quarto em 1999.

4 A importância em se discutir as formulações petistas para a educação no âmbito municipal junto à LOM refere-se, não somente ao fato desta ser a Lei máxima que ordena toda a administração nos municípios, mas também porque foi a partir da Constituição de 1988 que a LOM passou a ser obrigatória nas localidades. Ou seja, foi durante a gestão petista na capital paulista que a LOM deste município foi promulgada.

Escolas Municipais de São Paulo (RCEM/SP) de 1985, que previa a formação dos Conselhos de Escolas (CE), cujo caráter deliberativo cumpria o papel de adequar a política educacional municipal a todas as escolas segundo a realidade a qual estas pertenciam; mudança da nomenclatura e função das Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREMs) para os Núcleos de Ação Educativa (NAEs), a fim de romper com a estrutura hierárquica da tomada de decisões de cima para baixo, substituindo por instâncias de assistência e participação da comunidade escolar; elaborar uma nova proposta curricular; elaborar um Estatuto de Magistério; dar início a um projeto de formação permanente de professores, realizar concursos públicos para a carreira docente; valorizar a política de educação de jovens e adultos por meio do ensino noturno regular; e, por fim, reformular o próprio RCEM de 1985 revigorado.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Desenvolvemos a pesquisa bibliográfica a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre os temas que relacionam o PT e sua trajetória política, articulando sua concepção (ou concepções) de socialismo, de partido, de sua importância para o fortalecimento do sindicato, de seus caminhos e até mesmo descaminhos (MENEGUELO, 1989), (SECCO, 2010), (SOUZA, 2004), (WELMOWICKI, 2004), (GARCIA, 2001), (GARCIA, 2012), (GUIMARÃES, 2004), (IASI, 2006), (MATOS, 2009) (RICCI, 2010); o que trata da relação entre o PT e a educação, buscando compreender a concepção de educação do partido formulada no âmbito dos seus Encontros Nacionais (ENEds) (LIMA, 2004); os que versam sobre a relação que Paulo Freire manteve na Secretaria de Educação como gestor educacional, numa perspectiva centrada em Paulo Freire (LIMA, 2000), (LIMA, 2007); e, finalmente, aqueles que estabelecem relações entre a gestão municipal paulistana a partir de 1989 em São Paulo (COUTO, 1995), (SOUZA, 2004) e a educação (ADRIÃO[PEPE], 1995), (SILVA, 1998), (JACOBI; GADOTTI, 1992); (GADOTTI; TORRES, 2005) e (SIVA, 1998).

Somente a partir das contribuições atribuídas à análise desse material, por aquilo que justifica nossa pesquisa, percebemos que havia certos aspectos não abordados nesses estudos, quais sejam: nenhum deles propõe compreender, por meio da análise dos condicionantes sócio-históricos de formação do PT e da luta pela educação nacional, como a concepção de educação desse partido efetivou-se em uma experiência concreta, isto é, como as formulações petistas para a área educacional transformaram-se em política educacional<sup>5</sup>. Elencaremos

---

5 Como já apontamos acima, a experiência concreta aqui refere-se ao momento em que o PT assume a Prefeitura de São Paulo em 1989.

alguns exemplos.

No âmbito das discussões mais gerais acerca do PT, recorremos ao livro *O PT e a CUT nos anos 90*, em que Soares (2005) resgata a trajetória do PT e sua ligação com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), apresentando seus encontros e desencontros quando o primeiro chega finalmente ao poder. Assim, o autor oferece uma profunda análise sobre o processo de gênese de ambos, podendo afirmar que a marca distintiva que os ancorava era a da autonomia política. Porém, ao longo dos processos eleitorais, em decorrência das transformações sociais ocorridas na década de 1990, esta marca foi se modificando e, junto a ela, a natureza da luta que travavam na sociedade e também a relação política interna que mantinham um com o outro.

Também podemos encontrar no livro *Cidadania ou Classe?*, de Welmowicki (2004), elementos para uma discussão sobre o movimento operário da década de 1980, principalmente dos rumos assumidos pela CUT neste processo. Assim, ao discutir o conceito de cidadania como contraponto ao conceito da luta de classes, mostra como os parâmetros classistas, no processo de evolução da CUT, foram paulatinamente sendo abandonados em nome de um sindicalismo propositivo.

Ainda dentro de algumas das questões mais gerais que pontuamos acima, Iasi (2006) em *As metamorfoses da consciência de classe*, propõe um estudo aprofundado sobre o movimento que levou o PT da origem socialista até a acomodação atual, em que analisa os documentos e resoluções partidários desde os momentos que antecedem a fundação em 1980, até o 12º Encontro Nacional em 2002. No entanto, este aspecto não é o fio condutor de toda a pesquisa, e sim apenas um episódio. O que norteia esse processo de transformação do PT está balizado pela análise teórica sobre as mediações encontradas nos diferentes momentos do movimento da consciência, desde sua formação nos indivíduos, no processo grupal, na conformação da classe e na possibilidade de constituição da classe como um sujeito histórico.

No que de específico toca o PT e a educação temos na dissertação de mestrado de Lima (2004), a análise sobre os ENEds. Neste trabalho, a autora busca compreender como através da disputa eleitoral, o partido modifica seu discurso, sendo este também modificado para a área educacional. Assim, a defesa feita pelo PT que, num primeiro momento, ocorre em prol dos trabalhadores, ou seja, busca formular uma educação que atenda à classe trabalhadora, posteriormente, tendo em vista os resultados das eleições e das transformações sociais, passa a ser defendida em prol dos cidadãos brasileiros, perdendo o ponto de vista classista.

Podemos ainda encontrar o estudo presente em *Organização escolar e democracia*

*radical* de Lima (2000), capaz de nos revelar um percurso que, partindo da análise das obras mais significativas de Paulo Freire e passando por sua experiência na Prefeitura de São Paulo, resgata e contribui para uma concepção de administração escolar freiriana que, neste caso, é definida pelo autor como sendo uma democracia radical. Caminho muito semelhante pode ser encontrado na obra *Paulo Freire e a administração escolar* de Lima (2007) que igualmente busca, por meio de estudos sobre as obras e práxis de Freire como gestor educacional, contribuir e revelar uma concepção de administração escolar genuinamente freirianas.

Sobre os trabalhos que se dedicam à análise da gestão petista na capital paulista em 1989 -1992, temos no estudo de Couto (1995) os propósitos da análise de como as responsabilidades governamentais assumidas por um partido gerado e gerido na oposição, pode alterar a linha política adotada por seus membros, fazendo-os migrar de uma oposição contestadora do ordenamento institucional representativo do Estado, para outra que aceita essa institucionalidade e a ela se adapta. Nesse caso, o partido estudado é o PT e sua experiência no governo municipal de São Paulo durante o quadriênio 1989-1992.

Ainda sobre esse aspecto, há também no trabalho de Adrião [Pepe] (1995) a intenção em se examinar as propostas de democratização da gestão das escolas da Rede Municipal de São Paulo implementadas durante a permanência do PT (1989-1992) à frente do executivo da capital paulista, consubstanciados no Regimento Comum das Escolas Municipais de 1991 (reelaborado na própria gestão). O fio condutor dessa proposta foi, em mesma medida, analisar um projeto de gestão de escola cujos objetivos proclamados voltavam-se para o aumento da participação da população usuária e de educadores na definição dos rumos das escolas municipais.

Todos estes trabalhos auxiliaram na compreensão de nosso problema, pois nos permitiu estabelecer novos parâmetros para nosso objeto. A partir da leitura e análise dessa bibliografia, chegamos à conclusão de que seria necessário um estudo que abarcasse a relação entre o processo que originou a concepção de educação do PT presente, sobretudo, nos documentos do próprio partido, até o momento de sua realização, qual seja, na gestão da Prefeitura Municipal de São Paulo assumida em 1989.

A pesquisa documental, por sua vez, realizou-se na consulta, análise e elaboração de categorias analíticas em torno dos documentos produzidos durante os ENEds, em especial o I ENEd, em que estão contidos os principais conceitos e direcionamentos da política educacional que adotará a gestão petista em São Paulo; dos documentos produzidos pela SME durante a gestão em que busca colocar em prática as formulações teóricas de embasamento da

concepção de educação do PT<sup>6</sup>; e leis como a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP), O Estatuto do Magistério Municipal de São Paulo, etc.

Como forma de organizar a exposição e análise de nosso objeto, estabelecemos, a partir dos próprios documentos, quatro categorias analíticas que nos auxiliaram na compreensão da política educacional petista desde suas primeiras formulações até o momento de sua implementação na Prefeitura de São Paulo de 1989 a 1992. Além do que, elas fazem parte das prioridades da SME na construção daquilo que foi nomeado como a proposta da gestão, ou seja, da construção da *escola pública popular*. São elas:

- **Democratização da Gestão:** processo pelo qual a SME buscou desconcentrar e descentralizar as decisões por meio da criação de instâncias democráticas tanto no âmbito da própria Secretaria, quanto nas escolas. Tais decisões referiram-se na implementação dos Conselhos de Escolas e no subsídio e assessoria por parte dos NAEs ao seu funcionamento.

- **Democratização do Acesso:** processo pelo qual a SME intencionou ampliar o número de escolas, de vagas nas escolas, ao mesmo tempo em que se obstinava criar condições de permanência dos alunos nesses espaços. Uma das medidas fundamentais foi, portanto, o estabelecimento de critérios políticos para a priorização das intervenções, que passaram a constar no Plano Orçamentário, isto é, foi preciso priorizar as reformas das unidades escolares já existentes, ampliar a estrutura física, construir novas escolas e garantir a manutenção e qualidade às unidades.

- **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos:** previa a parceria entre a SME e os Movimentos Sociais que já desenvolviam ou vieram a desenvolver experiências de alfabetização ou pós-alfabetização de jovens e adultos. Para isso a Secretaria propôs apoiar material e financeiramente os projetos que se relacionavam à alfabetização de jovens e adultos, criar novos núcleos de alfabetização, garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores dos movimentos populares e assessores da SME.

- **Nova Qualidade de Ensino:** processo pelo qual a SME buscou construir, junto à comunidade escolar, uma nova proposta pedagógica por meio de duas frentes de trabalho: o Movimento de Reorientação Curricular, ou seja, projetos gerados pelas próprias escolas e interdisciplinaridade no currículo, e o programa de Formação Permanente do Pessoal do Ensino que previa parcerias com Universidades na tentativa de reconstruir a prática pedagógica em busca de uma educação transformadora.

Em suma, como critério organizativo, dividimos este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, buscamos traçar os principais condicionantes sócio-históricos

---

6 Salientamos que a pesquisa nos documentos da SME e ENEd foi realizada a partir de fonte primária.

que influenciaram as mobilizações populares ao final da década de 1970 e durante a década de 1980, mais especificamente nas reivindicações que bradavam o fim da ditadura militar, eleições diretas para presidente e de uma nova Constituição Federal que contemplasse as demandas de uma parcela da sociedade organizada. Dentre as mobilizações que ocorreram ao final da década de 1970, encontra-se presente o *novo sindicalismo* que deu origem ao Partido dos Trabalhadores (PT) e as lutas pela educação pública, de qualidade e democrática em sua gestão e formulação que, por sua vez, compuseram a concepção de educação desse partido anos mais tarde.

No segundo capítulo, nos atentamos na sistematização da concepção de educação do PT presente no Relatório Final do I ENEd de 1989, estabelecendo critérios para as formulações educacionais no plano mais teórico, isto é, aquilo que fundamentou a proposta de educação do partido, daquilo que se circunscreveu em proposta e projetos de lei. Sobre este último aspecto, debruçamo-nos nas formulações petistas para as Leis Orgânicas dos Municípios (LOM/PT), tendo em vista o paralelo traçado com a gestão na Prefeitura de São Paulo.

No terceiro capítulo apresentamos a análise dos documentos elaborados e publicados durante a gestão petista na cidade de São Paulo. Assim, buscamos expor as medidas adotadas pelo partido para implementar a proposta de *escola pública popular* a partir das diretrizes da gestão, ou seja, as quatro prioridades que nortearam a implementação dessa proposta: **Democratização da Gestão; Democratização do Acesso; Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA); e Nova Qualidade de Ensino.**

No quarto e último capítulo deste trabalho, o objetivo central foi analisar como a concepção de educação do PT, sobretudo as formulações referentes à proposta de *escola pública popular* presentes durante a gestão petista na capital paulistana, ganharam corpo na Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP).

Na conclusão, ao retomarmos o texto, apontamos novos caminhos de pesquisa.



## CAPÍTULO I

### **BREVE HISTÓRICO DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL: DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT) À PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

O presente capítulo tem por objetivo analisar como as transformações sócio-históricas ocorridas no Brasil a partir de meados da década de 1950 – década em que o capitalismo se fazia pleno na maior parte do mundo – influenciaram nas mobilizações populares no final da década de 1970 e durante a década de 1980, mais especificamente nas reivindicações que bradavam pelo fim da ditadura militar, eleições diretas para presidente e por uma nova Constituição que contemplasse as demandas de uma parcela da sociedade civil<sup>7</sup> organizada.

Dentre as mobilizações que ocorreram no final da década de 1970, encontram-se presentes o *novo sindicalismo*, que deu origem ao Partido dos Trabalhadores (PT), e as mobilizações que direcionaram suas lutas por uma educação pública, de qualidade e democrática em sua gestão e formulação. Nesse sentido, as análises proferidas neste capítulo buscam relacionar os acontecimentos que deram origem ao PT e às lutas da educação que serão contempladas, num certo sentido, na própria formulação de educação deste partido.

Isso porque, embora o PT tenha se oficializado em 1980, sua fundação não resultou apenas dos atos que formalizaram a aprovação do seu manifesto em fevereiro de 1980, ou mesmo do encaminhamento da petição com o registro no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em abril do mesmo ano. Encarar a fundação do PT como um ato meramente burocrático e formal é relativizar todo o processo histórico e os acontecimentos que desencadearam o ocorrido.

Do mesmo modo, as formulações para a educação do PT não foram fruto apenas de uma proposta partidária apartada da sociedade. Pelo contrário, a concepção de educação que o partido sustentava naquele contexto foi formulada e defendida a partir das lutas travadas pela educação nas décadas anteriores.

Portanto, para relacionar os movimentos de resistência e luta contra a ditadura, e o

---

<sup>7</sup> Entendemos por sociedade civil o conjunto das relações econômicas, portanto, é preciso que ao mencionar este termo destaquemos que, em se tratando de capitalismo, as relações econômicas são também expressas nos moldes das lutas de classe. Sendo assim, o Estado, visto como sociedade política, nada mais é que expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil. Portanto, parcelas da *sociedade civil organizada* expressam tanto interesses de grupos dominantes quanto daqueles historicamente dominados.

movimento pela educação, é necessário compreender as condições sócio-históricas que culminaram no golpe militar de 1964 e como esse regime político-militar modificou a política educacional desse período.

Como critério organizativo, este capítulo foi dividido em três itens: o primeiro analisa a conjuntura econômica que deu sustentação ao capitalismo brasileiro desde meados da década de 1950 até 1980, e as relações dela decorrentes como as ações sociais que deram origem ao Partido dos Trabalhadores (PT); no segundo item, o objetivo é entender, no plano educacional, como a mesma conjuntura econômica influenciou nas reformas educacionais e seus desdobramentos do pré-1964 ao pós-1964; por fim, no terceiro item, a análise recairá sobre a disputa em torno da escola pública em sua representação maior que foi a Constituição Federal de 1988. O intuito é, portanto, delinear o chão histórico naquilo que identifica a formação do PT e os principais elementos que irão compor a concepção de educação desse partido<sup>8</sup>.

### **1.1 A política econômica e o surgimento do Partido dos Trabalhadores: 1950 a 1980**

Após o longo período ditadura militar da história brasileira (1964-1985), inicia-se a chamada “Nova República”. A estratégia de transição de uma sociedade autoritária para uma democrática, iniciada em 1974 no Governo Geisel, sob a perspectiva de ser uma transição “lenta, gradual e segura”, durou mais de treze anos, se considerarmos a promulgação da Constituição Federal de 1988 como representativa desse processo. No entanto, a “transição democrática” não inaugurou um processo de mudanças radicais no país.

No Brasil, o processo de modernização nunca veio acompanhado de rupturas claras, e nem acompanhado de um reformismo profundo capaz de realmente transformar a sociedade. É que o particular desenvolvimento que o capitalismo assumiu no Brasil parece se caracterizar pela ausência de rupturas explícitas com as relações sociais, as concepções e os interesses legados pelo passado, de tal modo a parecer que quanto mais muda, mais é a repetição de si mesmo.

Portanto, os limites da democracia encontraram-se na recomposição de uma classe dirigente que, cada vez mais, incorporou quadros dissidentes das próprias oligarquias combatidas. Exemplo disso pode ser apontado pela posse do primeiro presidente civil após a ditadura em 1985, José Sarney, realizada por meio de uma indicação do Colégio Eleitoral, seguida da morte de Tancredo Neves – que não chegou a ocupar o cargo. Ou seja, esperava-

---

<sup>8</sup> Não trabalharemos aqui a concepção de educação do PT, apenas apresentaremos os principais elementos que comporão a defesa de uma concepção de educação e de escola do PT que será abordado no capítulo posterior.

se que o Colégio Eleitoral chamasse as eleições, no entanto, o que se teve foi uma indicação, o que nos prova a continuidade de forças: muda-se o nome, mas não muda-se a forma.

Tal característica, tão típica da formação da sociedade brasileira, que ao apontar para o futuro, a faz sem romper com os laços que a prende ao passado, só poderia ser modificada no seu ritmo e amplitude se “[...] a oposição tivesse força suficiente para tanto ou se o desgaste do próprio regime autoritário provocasse seu colapso. Nem uma coisa nem outra aconteceu. Tivemos assim uma longa 'transição transada', cheia de limites e incertezas”. (FAUSTO, 1997, p. 526)

Contudo, essa transição sem ruptura não pode ser considerada como mera continuidade do período anterior. Para que compreendamos esse processo, é preciso darmos um passo atrás na história e buscar nos fundamentos históricos a gênese dessa característica para que, enfim, possamos igualmente compreender a formação do PT e sua proposta educacional.

A industrialização no Brasil realizou-se tardiamente, já num momento avançado da época das guerras imperialistas, pulando as formas clássicas de produção como o artesanato, a manufatura e a grande indústria. Isto porque, segundo Antunes (1988, p. 103) “[...] a empresa agrícola foi, desde sua gênese, parte integrante do processo de acumulação primitiva de capital, não tendo relações marcadas por laços de feudalidade”. Segundo Coutinho (1979), as transformações políticas e a modernização econômico-social no Brasil foram sempre efetuadas

[...] no quadro de uma 'via prussiana', ou seja, através da conciliação entre frações das classes dominantes, de medidas aplicadas 'de cima para baixo', com a conservação essencial das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional; essas transformações 'pelo alto' tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só da vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais. (COUTINHO, 1979, p. 41)

As conseqüências deste processo foram uma industrialização tardia e comprometidamente subordinada ao capitalismo da fase monopolista, acarretando desdobramentos decisivos. O processo de industrialização no Brasil – aparentemente avançado, mas na verdade atrofiado e subordinado – foi a expressão dos países que ingressaram tardiamente na modernização capitalista. Esse processo, por sua vez, gerou “[...] o inchamento de alguns setores e ramos produtivos que se oligopolizaram e expandiram-se,

graças ao incremento tecnológico com consequente aumento da produtividade do trabalho” (ANTUNES, 1988, p.105), sem mencionar o contingente industrial de reserva que permitiu manter extremamente baixos os níveis de reprodução da força trabalhadora.

A política econômica desenvolvida durante o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), representativa desse processo, por meio do famoso lema de fazer crescer o país “50 anos em 5” via ações do Plano de Metas (investimentos nas áreas de energia, transporte, indústrias de base, alimentos, etc.), pode ser identificada pela política do nacional desenvolvimentismo, ou “[...] uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização”. (FAUSTO, 1997, p. 427)

Ou seja, promoveu uma ampla atividade do Estado no setor de infraestrutura e na industrialização<sup>9</sup>, mas assumiu abertamente a necessidade de atrair capitais estrangeiros, concedendo-lhes, inclusive, muitas facilidades, resultando em grande endividamento do setor público que, segundo Colares (2003, p. 7) “[...] levou à acentuação das desigualdades regionais e de renda, ampliando os focos de tensão e de miséria e propiciando o aprofundamento do debate em torno do modelo de desenvolvimento a ser adotado no país”, cuja polêmica estava pautada na nacionalização ou na internacionalização da economia.

Essas questões foram acentuando-se em diversas localidades no Brasil, especialmente nos centros urbanos industriais<sup>10</sup>, e pouco a pouco radicalizando o envolvimento da sociedade nas discussões que se relacionavam aos problemas da nação. O auge dessa fase deu-se no governo de Goulart (1961-1964), incluindo grande participação de estudantes e intelectuais que “[...] atuavam nos setores marginalizados da sociedade, com ações que misturavam assistencialismo, incentivo à participação e contestação política”. (COLARES, 2003, p. 7)

Essas manifestações, por sua vez, foram compreendidas pelos detentores do capital como indícios de que uma nova ordem pudesse vir a ser instaurada, “[...] colocando em risco o *status quo* que os beneficiava, daí ter-se tornado possível a aliança civil-militar que resultou no Golpe de 1964” (COLARES, 2003, p.7), sendo esses movimentos, organizações políticas e culturais duramente reprimidos e cessados.

As décadas de 1960 e 1970 no Brasil representaram transformações econômicas importantes que, ainda sob a perspectiva da subordinação ao capital estrangeiro, apresentaram novas características quanto ao padrão de acumulação capitalista. A feição básica desse novo

---

9 Que sob os aspectos da internacionalização do capital, pronunciou os rumos da política realizada, em outro contexto pelos governo militares após 1964.

10 O Governo de Juscelino ficou associado à instalação da indústria automobilística.

padrão abriu as portas para a expansão que se efetivou intensamente no período entre 1968 e 1973. Esse período ficou conhecido como *milagre econômico*, mas nos referiremos a ele como modernização conservadora por ser assim caracterizada:

[...] uma estrutura produtiva bifronte onde, de um lado, tem-se a produção de bens de consumo duráveis (automóveis, eletrodomésticos, etc.) para um mercado interno restrito e seletivo, composto pelas classes proprietárias e parcela significativa das camadas médias. Noutra polo, tem-se a produção para a exportação, não só de produtos primários, mas também de produtos manufaturados de consumo. O rebaixamento crescente do valor da força de trabalho possibilita, internamente, níveis de acumulação que interessam aos setores monopolistas nacionais e internacionais, além de permitir externamente, a venda de produtos industrializados a preços competitivos. (ANTUNES, 1988, p.107)

A ditadura militar no período de 1968-1973, sob a égide dessa modernização conservadora, apoiava-se na expansão industrial e de serviços, voltada para o consumo de bens duráveis (automóveis, eletrodomésticos, etc.) e à penetração das multinacionais em associação com o Estado, fazendo aumentar o parque industrial como nunca antes visto na história brasileira. Em outras palavras, intensificou e alargou o padrão de acumulação já anunciado nos governos anteriores. Se, num primeiro momento, a política econômica parecia privilegiar o Estado, agora destacava-se claramente o mercado, daí a ênfase a temas como *poder de competição, capital humano, crescimento e expansão do mercado*. A política desenvolvida nesse período foi, portanto, marcada por excessiva dependência do sistema financeiro e do comércio internacional, que eram “[...] responsáveis pela facilidade dos empréstimos externos, pela inversão de capitais estrangeiros, pela expansão das exportações”. (FAUSTO, 1997, p.487)

Ainda sob essa perspectiva, a contenção salarial constituiu-se em instrumento eficaz nesse novo padrão de acumulação, pois segundo Antunes (1988, p. 108) “[...] se comparados os reajustes de salário com o aumento do custo de vida do período 65/67, percebe-se que houve um corte de pelo menos 25% nos salários reais”, que, somados à intensificação da jornada de trabalho e o incremento tecnológico temos a “[...] superexploração do trabalho através do incremento das dimensões absoluta e relativa da mais-valia”. (ANTUNES, 1988, p. 108)

Em que pese os aspectos sociais do período destacado, caracterizou-se pelas vias de um Estado extremamente autoritário e violento, cujas tentativas eram de “[...] controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos”.

(GERMANO, 1994, p.55)

Outro aspecto decisivo foi a desproporção entre crescimento da economia e o retardamento ou mesmo abandono dos programas sociais pelo Estado, fazendo com que o Brasil, naquele contexto, destacasse-se mundialmente pelo seu potencial industrial ao mesmo tempo que pelos baixos indicadores na saúde, educação e habitação (indicadores que servem para medir a qualidade de vida de uma país).

O auge da modernização conservadora deu-se em 1973, mas logo em seguida, tendo em vista a crise internacional do petróleo<sup>11</sup>, viu-se uma crescente desaceleração. Sendo a indústria o pilar da economia brasileira, é certo que o abalo foi em proporções extremas.

Quando a crise da década de 1970 levou a uma diminuição da atividade econômica em praticamente todo o mundo e, conseqüentemente, à escassez desses capitais, tornou-se ainda maior a necessidade dos países pobres contrair novos empréstimos para financiar suas atividades econômicas. [no Brasil] [...] A economia perdera o dinamismo que havia desfrutado ao final dos anos 60 e 70 (o chamado 'milagre econômico') e a dívida externa agravara-se. (MINTO, 2010, p.177, grifo nosso)

Assim, para grande parte da população, restava o sofrimento causado pelos efeitos corrosivos nos salários e a perda de poder aquisitivo em face do aumento descontrolado e abusivo dos preços. Ao tomar posse o presidente Ernesto Geisel (1974- 1978), deu-se início às tentativas de ressuscitamento do tal *milagre* e ao processo de abertura política que favoreceu o avanço da oposição. Seu governo foi marcado por constante alta no custo de vida, arrocho prolongado nos salários e crescente concentração de renda. Em resumo, os governos militares

[...] propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no prosclênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil. (FERREIRA JR, BITTAR, 2008, p. 335)

A emergência de um sindicalismo mais reivindicativo ocorreu no seio dessas transformações, tomando corpo devido ao esgotamento das relações trabalhistas existentes,

<sup>11</sup> Em outubro de 1973 ocorreu a primeira crise internacional do petróleo, consequência da chamada Guerra de Yom Kippur, movida pelos Estados árabes contra Israel. A crise afetou drasticamente a política econômica brasileira que importava mais de 80% do total de seu consumo.

definidas pelo crescente controle por parte do Estado. Transformações essas que podem ser definidas pelo intenso crescimento da produção industrial, o agravamento das condições de trabalho – disparidade entre produtividade e salários – e da política governamental de controle salarial e sindical.

Como resultado da ampliação da indústria e sua conseqüente modernização tecnológica, com grandes concentrações na região Sudeste do País, surgiu uma nova camada de trabalhadores urbanos. Uma classe operária nova, concentrada agora nas empresas multinacionais, em especial, nas automobilísticas no grande ABCD paulista. Esse novo padrão de acumulação fez emergir um setor dinâmico no parque industrial brasileiro, responsável pelo florescimento de um proletariado com características quantitativa e mesmo qualitativamente distintas daquelas existentes na indústria tradicional, sendo seus níveis de qualificação do trabalho igualmente superiores. (ANTUNES, 1988; MENEGUELO, 1989; WELMOWICK, 2004). A “[...] grande concentração geográfica no ABC paulista foram fatores materiais importantes para a organização do novo movimento operário. (FAUSTO, 1997, p. 499)

No ano de 1977, o governo admitiu que havia manipulado os índices oficiais de inflação referentes a 1973/74. Esses, regulavam os índices de reajuste salarial que, naquele contexto, haviam feito os assalariados perderem 31,4% de seu salário real. Desta feita, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema iniciou uma campanha para a correção dos salários. Assim, em 1977

[...] os operários da Scania, no ABC, insatisfeitos com o salário do mês, entraram na fábrica e cruzaram os braços diante das máquinas paradas; logo o movimento se espalhou por 150.000 metalúrgicos. O caráter *molecular* e relativamente espontâneo do movimento representou necessariamente um impulso para as novas formas de organização [...] A greve na Scania pode ter nascido realmente de decisões espontâneas do pessoal da ferramentaria e da ação de base de um ou de outro sindicalista. De qualquer maneira a postura do sindicato no movimento de reposição salarial de 1977 e na campanha salarial de 1978 foi vital para que a Scania (e depois muitas outras parassem). (SECCO, 2011, p.39)

Diferentemente do movimento sindical da década de 1964 que privilegiava a ação do Estado nas transformações da sociedade junto a uma ideologia nacionalista, essa nova tendência, ou o chamado *novo sindicalismo*, passou a enfatizar a democratização do sistema político, a autonomia e liberdade sindicais. (MENEGUELO, 1989)

As greves que seguiram os anos de 1979 e 1980, propagadas para outras categorias e

regiões, foram fundamentais para que o *novo sindicalismo*<sup>12</sup> adquirisse o papel de força política. Os temas que unificaram os trabalhadores apontaram para a luta pelo salário mínimo nacional único, legislação de garantia de estabilidade de emprego, liberdade sindical, fim do arrocho salarial e livre organização nos locais de trabalho.

[...] através da articulação de demandas gerais por reconhecimento político, o novo sindicalismo introduziu em seu discurso um denominador comum a todos os elementos envolvidos nas suas mobilizações: a luta pela cidadania plena, a conquista dos direitos sociais e políticos e o seu reconhecimento pelo Estado como atores políticos emancipados. O efeito generalizador e agregador dessas bandeiras de luta fez com que segmentos sociais de natureza diversa, e com níveis de consciência e organização diferenciados, se dirigissem e apoiassem as mobilizações do novo sindicalismo como parte da luta pela democratização da sociedade brasileira. (MENEGUELO, 1989, p.54)

Nesse ínterim, mesmo sem reconhecimento oficial, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi reorganizada. Da mesma forma, em 1979, foi aprovada a Lei de Anistia que permitiu que os presos políticos fossem libertos e aqueles exilados pudessem regressar ao país. Ainda, por meio de uma reforma partidária, o governo extinguiu o ARENA e o MDB e permitiu a criação de novos partidos, no qual destaca-se, como oriundo do *novo sindicalismo*, o Partido dos Trabalhadores (PT).

Em suma, a base histórica de formação do PT relacionou-se às transformações históricas e políticas vivenciadas pelos movimentos sociais – em específico pela classe operária – na década de 1970/80 no Brasil, mais precisamente nos anos de 1977-79, em que uma significativa parcela de trabalhadores organizados por algumas lideranças sindicais, tendo à frente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), iniciou uma série de reivindicações contra o arrocho salarial, a exploração do capital sobre o trabalho e, conseqüentemente, o autoritarismo proclamado pelo regime ditatorial.

A grande greve dos metalúrgicos do ABCD paulista em 1978 trouxe novas características à série de reivindicações contra o governo militar dando origem também ao que ficou conhecido como o *novo sindicalismo*. Na tentativa de unir forças a outros sindicatos, este novo sindicalismo postulava ser necessário um sistema capaz de organizar e direcionar as manifestações operárias nas bases, possibilitando, assim, o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT) e mais tarde, em 1983, a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

---

12 Importante ressaltar que neste momento haviam três importantes tendências no sindicalismo brasileiro: a oposição sindicais; a unidade sindical e o novo sindicalismo. O último, deu origem ao Partido dos Trabalhadores (PT).



Portanto, a história de formação do partido realiza-se, ora como consequência de um processo reivindicativo específico de melhorias da condição de trabalho, ora em resposta à repressão violenta imposta pelo regime militar, não desconsiderando a oposição aos partidos governistas.

Vejam agora, no item que segue, como essas transformações que apresentamos relacionaram-se às reformas educacionais do mesmo período.

## **1.2 A educação brasileira na conjuntura do pré-1964 ao pós-1964**

As reformas educacionais ocorridas no Brasil em meados da década de 1950 e nas décadas de 1960 e 1970 desenvolveram-se sob a base de uma estrutura material, cujo eixo dinâmico foi a industrialização, e conseqüentemente a urbanização. A implementação da indústria de base, principalmente a correspondente ao governo Kubitschek, e a também aceleração da economia via investimento de capital estrangeiro, criaram e aumentaram significativamente o quadro de empregos nacionais. Tendo em vista esse processo, “[...] a educação passou a ser vista como o único caminho para a ascensão social das camadas baixas e médias, qualificando os profissionais necessários para completar os quadros das empresas”. (CLARK et. al., 2010 p. 154). No entanto, tanto a ditadura Vargas e o juelinismo, quanto a ditadura nascida do golpe de 1964, “[...] aceleraram o crescimento capitalista em termos desfavoráveis à instalação de uma Estado democrático, empenhado plenamente nas reformas estruturais” (FERNANDES, 1989, p.33) e que desse prioridade absoluta à revolução educacional.

### **1.2.1 Breve análise da conjuntura educacional no pré-1964**

O período do nacional-desenvolvimentismo foi marcado por intensa intervenção do Estado em várias instâncias visando o crescimento econômico cujas ações objetivaram o controle e a dinamização da produção. Nesse aspecto, o sistema educativo não poderia estar de fora dessas ações, uma vez que a industrialização exigiu mão de obra qualificada para assumir os postos de trabalho nas empresas. Da mesma forma, e em decorrência desse processo, houve a continuidade do avanço da urbanização, o que também exigiu que o número de escolas e a qualificação docente aumentassem proporcionalmente.

Nessa perspectiva, a “[...] administração escolar incorporou moldes da administração da empresa, o que desencadeou as várias regulamentações no sistema de ensino brasileiro, as

quais afetaram todos os níveis da administração da educação, chegando à unidade escolar”. (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 140)

Sobre esse aspecto, Gallindo e Andreotti (2010) identificam que a administração escolar a partir dos anos 1960 no Brasil esteve diretamente relacionada, ou melhor, refletiu o desenvolvimento e a expansão industrial, cujos padrões eram ditados pelo capital internacional. Seus fundamentos foram marcadamente impregnados pelas novas teorias administrativas daquele contexto. Sendo assim, sobre o período em questão e o padrão de produção, nos afirma Antunes (2002, pp. 36-37)

De maneira sintética, podemos indicar que o binômio *taylorismo/fordismo*, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo de praticamente todo o século XX [...] estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição de tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades.

Embora admitamos que a administração nas escolas não fosse propriamente taylorista/fordista, ao menos nos moldes postos na linha de produção, a dualidade entre o conceber e o fazer, tão característico desse padrão de produção, também pode ser identificada na administração do sistema escolar. Ou seja, a similitude se dá desde como a escola organizava e distribuía seus profissionais, diretores e alunos, até na função específica que assumiu na preparação da mão de obra qualificada para o ingresso no mercado de trabalho.

[...] os fundamentos da empresa que dissociam o planejamento da execução perpassam a educação. Quem planeja ou pensa a educação são instâncias federais, estaduais ou municipais e quem executa seriam os docentes e nesse meio, está a administração da escola na figura do diretor que, com autoridade, porém sem uma real autonomia diante do contexto político, econômico e social, não participa do planejamento e atua como intermediário entre quem planeja e quem efetivamente executa. [...] ou seja, a função burocrática distancia-o da ação pedagógica. (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 138-139)

O aumento do número de escolas em resposta à industrialização e urbanização, e a ligeira mudança nos padrões administrativos, exigiram maior qualificação dos profissionais do ensino. No entanto, essa qualificação elevou o número da busca por instituições de ensino superior, um terreno propício para a iniciativa privada atuar.

Essas novas exigências estiveram regulamentadas e defendidas na principal reforma desse período: a Lei 4064 de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>13</sup>. Após longos treze anos para ser aprovada em meio a intensas disputas entre os

<sup>13</sup> Como elucidativo desse processo, e de como as regulamentações/ reformas no ensino favoreceram a

defensores de ensino público e os do ensino privado (ver substitutivo Lacerda), representou, segundo Shiroma et. al. (2007, p. 25), a “[...] vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais”. Portanto, uma Lei subordinada aos interesses da iniciativa privada.

De modo geral, os debates encaminharam-se pela centralização ou descentralização do sistema de ensino, isto é, qual seria a competência da União, dos Estados e dos Municípios, tendo em vista o Estado centralizador. Estiveram presentes nesse debate forças renovadoras e conservadoras, sendo os renovadores os que defenderam a “[...] descentralização, como crítica ao caráter autoritário do período anterior e em respeito às diferenças regionais”. (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 133). Segundo os mesmos autores, a Igreja Católica também compartilhou dessa opinião, mas por outros motivos: como crítica ao amplo poder da União, tendo em vista o risco de serem atingidas as liberdades individuais e de se propagar a ideologia de um Estado laico – e mais tarde veremos que a defesa de um Estado laico, na Constituição de 1988, não fez dele um Estado sem o poder religioso.

A questão em torno da defesa de um sistema de ensino público ou privado, levando-se em consideração que na LDB/61 a “[...] gratuidade da educação ficou omissa, o que favoreceu a participação da iniciativa particular” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 132), gerou inúmeras disputas. Uma defendida pelos privatistas e pela Igreja Católica que seria em prol de uma educação particular, e outra que saiu em defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Saviani (2007) identifica três correntes teóricas presentes nesse contexto em defesa da escola pública: a *liberal idealista*, defendida, sobretudo por Júlio de Mesquita Filho; *liberal pragmatista*, tendo como representante Anísio Teixeira; e *socialista*, tendo como seu maior porta-voz e responsável por levar a discussão sobre a LDB às camadas populares, Florestan Fernandes. Esses intelectuais, dentre outros, foram centrais no processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Como resultado dessa disputa, registrou-se, em 1960, uma publicação que reuniu, no âmbito do movimento pela escola pública, 55 textos de colaboração de 12 autores. Dentre eles

---

iniciativa privada, a LDB/61 exigia que o “[...] diretor de escola deverá ser educador qualificado, expondo de forma ampla essa qualificação e deixando para os estados uma regulamentação mais específica” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 142). Percebe-se, por sua vez, que os estados – no caso o de São Paulo – ao manter o concurso de prova e títulos para o ingresso na carreira de diretor, exigindo a qualificação (prevista em Lei) e inclusive fazendo contagem de pontos por meio da mesma, “[...] levou a um número cada vez maior de matrículas nos cursos de Pedagogia” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 143). Importante ressaltar que o conteúdo desses cursos eram, em sua grande maioria, pautados por teorias da administração.

encontrou-se estampado o *manifesto dos educadores: mais uma vez convocados* redigido por Fernando de Azevedo.

O início da década de 1960, ficou marcado por intensas mobilizações. Uma nova geração de educadores progressistas e intelectuais entrou em cena, protagonizando a defesa de uma cultura marcadamente popular. Nesse contexto, a educação das massas, porque assim exigia a aceleração da industrialização, começou a desempenhar papel relevante.

A ideia de desenvolvimento nacional, junto à política desenvolvimentista, incitava a mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. A mobilização<sup>14</sup> que ganhou corpo na primeira metade da década de 1960 teve como preocupação central a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passou a ser vista

[...] como instrumento de conscientização. A expressão 'educação popular' assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2007, p. 315)

É nesse momento, inclusive, que o desenvolvimento das ideias pedagógicas de Paulo Freire passaram a influenciar os movimentos populares, ficando seu nome, definitivamente, vinculado com a história da esquerda no Brasil. O trabalho com a educação de adultos marcou toda a sua trajetória como educador, mas é na década de 1960, com a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, e o convite para que assumisse, em 1962, a direção do Serviço de Extensão da Universidade de Pernambuco que, efetivamente, ele se tornara conhecido no país. O seu método de alfabetização, proposto não apenas como domínio das técnicas de leitura e escrita, mas como aquisição da capacidade de leitura do mundo, de desenvolvimento da consciência crítica, o levará, em março de 1964, a assumir a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação. Com o golpe militar, Freire é preso e vai para o exílio, vivendo em vários países – Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça – até retornar ao Brasil em 1979. Depois de seu retorno, Paulo Freire assume, em 1989, o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT).

---

14 Nesse período as mobilizações também ocorreram em âmbito universitário. Em 1962 ocorreu a primeira greve nacional universitária que ficou conhecida como *greve por um terço*, pois “[...] reivindicava que o estudante tivesse um terço dos assentos na direção da universidade, visto como um ponto chave para conseguir mudar a legislação e reformar a universidade brasileira”. (COLARES, 2003, p. 30). A greve foi derrotada, mas não impediu que houvesse um levante estudantil, com ativistas oriundos de grupos de esquerda que passaram a tomar parte das lutas populares.

Em seu estudo sobre *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*, Paiva (2000, p. 17-19) busca apresentar a formulação pedagógica de Freire “[...] como produto da vida intelectual brasileira”. O que a autora busca mostrar neste estudo é que para se compreender a formulação pedagógica de Paulo Freire deve-se, antes de tudo, buscar nas raízes da formação de seu pensamento e no contexto político social da época aquilo que define sua proposta. Assim, aponta para a importância de se compreender Freire também “[...] a partir de um movimento de ideias que caracterizou os anos 50, notadamente a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista”. (PAIVA, 2000, p. 17-19)

Com esse horizonte, a autora chama a atenção para o fato de que nesse contexto iniciaram-se alguns movimentos preocupados em debater problemas da realidade brasileira e que, deliberadamente, visaram intervir no processo político do país. Dentre eles estão o: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, a Ação Popular, a AP, o Movimento de Cultura Popular, o MCP, os Centros Populares de Cultura, os CPCs, e as Comunidades Eclesiais de Base, as CEBs <sup>15</sup>. Dentre esses, merece destaque o ISEB que, segundo a ideologia do nacional-desenvolvimentista, em específico aquela desenvolvida e defendida durante o governo de Juscelino, pode-se dizer que nesse momento “[...] o nacionalismo desenvolvimentista preconizava o desenvolvimento do país sob a direção da burguesia nacional, encarando as massas como devendo ser guiadas pela inteligência esclarecida”. (SAVIANI, 2007, p. 310)

Nesse período, o anseio pela libertação nacional era a tônica dominante e expressava os desejos e as lutas dos que queriam se libertar da herança colonialista, essa forma específica de dominação imposta ao Brasil. Nas palavras de Pécaut (1990, p. 15), “[...] não se tratava mais de assegurar a coesão interna da nação mas de defender seus interesses das ameaças externas ligadas ao imperialismo”.

Como mostra Semeraro (2007, p. 8), a proposta pedagógica de Paulo Freire situa-se no mesmo contexto em que “[...] explode no mundo inteiro a onda de reflexões sobre o desastre do assim chamado Terceiro Mundo”, forjando diversas teorias da libertação que – nas décadas de 1960 e 1970 – indicavam no próprio oprimido o sujeito para superar a opressão. Mostravam que as transformações e a revolução dependiam substancialmente de sua capacidade de tornar-se protagonista de sua própria história. Nas palavras de Löwy (1991, p. 95-97):

Sem cair na comiseração e em sentimentos de vitimismo, era necessário aprender a construir o próprio projeto de vida, a narrar a própria história e a

---

15 Ver Motta (2002), Ridenti (2006).

afirmar a própria 'alteridade'. Sem recorrer à violência como fazia o opressor, era preciso promover a conscientização e as organizações que podiam socializar a riqueza e o poder. Portanto, o marginalizado nas periferias não devia ser objeto de piedade e de caridade, mas reconhecido como sujeito capaz de se resgatar e libertar o próprio mundo de sua história de alienação.

Todas essas manifestações eram entendidas pelos detentores do capital como indícios de que uma nova ordem pudesse vir a ser instaurada – haja vista a Revolução Cubana de 1959 – daí tornando possível e “necessário” o golpe de 1964, ou aquilo que Saviani (2007) denominou de “[...] internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”.

As reformas que ocorreram no período subsequente passaram a enfatizar a formação técnica do conhecimento e as escolas, em última instância, favoreceram a formação de tecnocratas, ou seja, intelectuais da ordem burguesa, dando condições para que a escola pública cumprisse seu papel de local privilegiado para a disseminação da ideologia dominante.

### **1.2.2 A educação no pós-1964**

Como apontamos no item anterior, a cúpula militar estava intimamente arraigada aos ditames da economia internacional, mais precisamente à economia norte-americana. Desta feita, o modelo econômico adotado no país favoreceu a alta concentração de renda e às elites; no âmbito do Estado, houve o reforço do poder executivo que alijou a população da participação nas decisões políticas e econômicas por meio de forte repressão às contestações sociais.

As mudanças realizadas no setor econômico e na ordem política não resultaram apenas da busca da eliminação dos conflitos internos. Estavam alinhadas ao movimento do capitalismo internacional, em sua nova fase de expansão, que visava integrar os países periféricos ao mercado mundial como mercados consumidores de investimentos financeiros e de produtos industrializados dos países centrais, e como área de produção com abundante mão de obra. (CLARK et al., 2010, p. 152)

Nessa perspectiva, para adequar o sistema educacional às necessidades do desenvolvimento adotado e responder às pressões sociais<sup>16</sup>, o governo recorreu à ajuda internacional por intermédio dos conhecidos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development), cujos técnicos tiveram

---

<sup>16</sup> O Estado, como propulsor da expansão econômica, gerou uma crescente demanda por recursos humanos com diversos níveis de habilitação para atender aos investimentos de infra-estrutura de comunicações, transporte, etc. Nesse sentido, houve pressão, principalmente da classe média, por mecanismos de ascensão social. (CLARK et al., 2010)

participação direta na reorganização do sistema educacional brasileiro.

A política educacional do regime militar abrangeu, ao longo dos seus vinte anos de duração, todos os níveis de ensino, alterando a sua fisionomia e provocando mudanças, algumas das quais visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle da iniciativa privada no ensino superior. [...] Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1161)

A conjuntura que o país vivia possibilitava, assim, que as orientações teóricas condizentes com a ideologia de segurança nacional e desenvolvimento pudessem ser traduzidas em prática, exigindo que houvesse suporte jurídico normativo. Desta feita, são duas as reformas oficiais realizadas no sistema de ensino brasileiro: primeiro, a Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) e segundo, a Lei 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus). Ambas condicionaram o processo de escolarização à parceria externa firmada no acordo MEC-USAID, isto é, “[...] a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o *slogan* 'Brasil Grande Potência'”. (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 336) Sobre os objetivos da Lei 5.692/71 e da Lei 5.540/68 respectivamente:

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia o país. (SHIROMA et. al., 2007, p. 31)

Por sua vez, a Lei 5.692/71 modificou profundamente os ensinos de 1º e 2º graus, e diferentemente da disputa travada entre a defesa por uma escola pública ou privada durante a LDB/61, nesse contexto, “[...] os partidos da escola pública estavam desarticulados ou haviam sido cooptados pela reforma, e os interesses privados foram plenamente atendidos” (SHIROMA et. al., 2007, p. 33). A nova lei assegurou o ensino religioso e ampliou o princípio privatizante garantindo apoio técnico e financeiro à iniciativa privada.

As principais características da Reforma do 1º e 2º graus foi a obrigatoriedade escolar para oito anos fundindo os antigos cursos primários e ginásio no primeiro grau; a

extinção do exame de admissão e introdução do ensino profissionalizante e profissionalização compulsória no ensino de segundo grau. Assim a expansão das oportunidades nos vinte anos do governo militar

[...] foi feita por intermédio de um modelo perverso, uma vez que a ampliação das vagas ocorreu pela redução da jornada escolar, pelo aumento de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e de docentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção do sistema educacional de professores leigos. Soma-se a isso o trabalho precoce de inúmeros alunos com a finalidade de ajudar no orçamento familiar e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento de ensino. (CLARK et. al., 2010, p. 158)

No conjunto da classe trabalhadora, a categoria docente do ensino básico foi uma das mais atingidas pela política adotada no período. Os professores formados nos cursos de licenciatura curta de faculdades particulares substituíram gradativamente a elite intelectualizada das poucas escolas públicas existentes. A extensão da obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos posto pela reforma exigiu a rápida expansão quantitativa da escola de ensino fundamental e o aligeiramento da formação dos professores. Assim, a combinação “[...] entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico” (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1166). Fator que pode ser percebido por meio do fenômeno social das greves entre as décadas de 1970 e 1980.

A principal corrente teórica que fundamentou e deu sustentação à política educacional desenvolvida durante o regime militar foi a *Teoria do Capital Humano*, desenvolvida durante a década de 1960 por Theodore Shultz. Basicamente fundamentava-se na ideia de que todos os indivíduos deveriam ter condições de tomar decisões livres e racionais. Nesse sentido, as desigualdades sociais e a má distribuição de renda eram entendidas como sendo de responsabilidade dos próprios indivíduos e a solução encontrava-se no patamar entre aqueles que investiam em educação e alçavam o crescimento pessoal e profissional, e aqueles que supostamente acomodavam-se. Portanto, em linhas gerais, a educação responderia somente às demandas individuais, não tendo como atribuição promover igualdade de oportunidades.

Transpondo esses princípios para o Brasil, a educação passou a ter como principal função habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho, tendo em vista o processo de industrialização. Segundo Ferreira Jr e Bittar (2008, p. 344) a educação sob essa ótica “[...] não só alavancava a produtividade econômica como também transfigurava o trabalhador em



capitalista, com base na quantidade e qualidade de novos conhecimentos que ele agregava à sua própria força de trabalho”, isto é, num capitalista proprietário de bens simbólicos metamorfoseados em capital humano.

A reformulação do ensino de primeiro grau e segundo graus atendia aos interesses da retomada da expansão econômica, que exigia um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador. Tratava-se, porém, de uma escolaridade básica e algum treinamento, apenas o suficiente para que o indivíduo fosse introduzido no mundo do trabalho e contribuísse para o aumento da produtividade, sem, contudo, ter nenhum controle sobre esse processo como um todo, nem mesmo qualquer possibilidade de exigir as melhorias salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. (CLARK et. al., 2010, p. 160)

O Saldo do Golpe Civil-Militar de 1964 para a educação foi a ampliação de problemas como reprovação, evasão e má qualidade do ensino, evidenciada principalmente com o fracasso da profissionalização do 2º grau. É inegável que houve ampliação na oferta de vagas; em contrapartida, nunca foi tão evidente o número dos que ficaram fora da escola. Isso porque, diferentemente das décadas anteriores, havia uma expectativa criada na população quanto à capacidade de a escola promover substanciais transformações, tanto na sociedade quanto no indivíduo. (COLARES, 2003, p. 72)

Em resumo, as consequências dessa política foram, bem como ocorreu com os outros trabalhadores assalariados do período, o arrocho salarial e a perda de direitos da categoria docente que, lentamente iniciou um processo reivindicativo por condições melhores de trabalho. Tomando conta da realidade imposta, isto é, a limitada oferta de vagas nas escolas, as exigências do mercado de trabalho e da manutenção no espaço de trabalho, a desigualdade entre os sistemas de ensino privado e público, o próprio regime autoritário, os trabalhadores e movimentos sociais organizaram-se em lutas pela democratização da sociedade e do próprio sistema de ensino, o que implicava além da democratização do acesso, um serviço de qualidade mediado pelas necessidades daqueles que da escola faziam parte.

### **1.3 A disputa pela educação na década de 1980**

Desde os últimos anos da década de 1970, o Brasil foi marcado por intensa mobilização de amplos setores da sociedade contra o regime ditatorial vigente que, naquele momento, já apresentava sinais declarados de enfraquecimento. A luta pelas liberdades democráticas, o movimento das *Diretas Já* pelo retorno de eleições para governantes, a conquista da liberdade de organização partidária, entre tantas outras que se enquadram no campo trabalhista, político e social, configuraram um clima por maior participação e

democratização da sociedade.

Assim, dentre os temas que compuseram as pautas dos movimentos reivindicatórios populares mais progressistas estava o caráter autoritário e centralizador que caracterizou o Estado brasileiro durante o regime militar (1964-1985). A ênfase era dada, portanto, ao caráter democrático que deveria assumir o Estado possibilitando instâncias participativas em sua gestão.

Nesse contexto, a educação apresentou-se como elemento fundamental, pois estava ligada a um contexto em que a “[...] sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar” (GOHN, 2009a, p. 58). Sob a ótica da organização do campo educacional, essa década foi, de acordo com Saviani (2007, p. 400) “[...] uma das mais fecundas de nossa história” caracterizada como sendo um momento de “ensaios contra-hegemônicos”, em que as pedagogias críticas passaram a disputar a orientação das práticas educativas, colocando a educação pública, em seus mais diversos níveis, como tema institucionalizado e central de suas discussões.

É no contexto das lutas travadas pelas forças comprometidas com uma democracia e cidadania efetivas, nos debates da constituinte e na formulação do novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que o campo educativo capitaliza as propostas alternativas, gestadas na sociedade ao longo dos anos 70 e 80, em torno do ideário de uma escola pública, gratuita, unitária, laica e universal e da institucionalização da gestão democrática. (FRIGOTTO, 2001, p. 59-60)

Sendo assim, percebe-se que em meio às manifestações no plano sócio-político de setores da esquerda, a defesa da educação pública emergiu com força nas disputas em torno do projeto de sociedade que então buscava se democratizar. Nesse processo surgiram importantes entidades e instituições que viriam a ter um papel decisivo nas lutas pela educação, dentre elas destacaram-se a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES-SN), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), além do próprio Partido dos Trabalhadores (PT).

Dentre as lutas desse período, merece destaque as que reivindicaram a gestão democrática na educação, estendida aos setores do gerenciamento da política educacional e, em um sentido mais particularizado, à administração/gestão das unidades de ensino nos diversos níveis. Graças às influências tecno-burocráticas do período anterior, e até mesmo por aquilo que definiu o regime militar, os debates em torno da gestão democrática fizeram

ressurgir o tema da participação, fazendo com que fosse percebido o papel social da educação. No que diz respeito à luta travada nesse aspecto, destacam-se importantes bandeiras resumidamente apresentadas por Minto (2010, p. 180-181)

1- descentralização administrativa e pedagógica; 2- gestão participativa na educação; 3- eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino; 4- constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; 5- supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista; 6- instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema da escola.

Essas bandeiras compuseram as principais reivindicações no momento de elaboração da nova Constituição Federal promulgada em 1988. Como parte do movimento que apresentamos até agora, houve naquele momento, intensas disputas travadas entre grupos hegemônicos dominantes que pressionaram em defesa dos setores privados e que estavam representados pelos empresários do ensino, pelas escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas; e aqueles que saíram em defesa da escola pública por meio do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*<sup>17</sup>.

As principais bandeiras levantadas pelo Fórum foram: o lançamento da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita no Estado de São Paulo* em 1987; elaboração de uma proposta de redação para a Carta Constitucional – o capítulo referente à educação; e elaboração do *Manifesto em defesa da Escola Pública*. E o fio que conduziu essas bandeiras foi a defesa da descentralização administrativa, gestão participativa na educação, eleições diretas para os dirigentes escolares, instituição de colegiados escolares eleitos pela comunidade, entre outros.

Os movimentos em defesa da educação pública também reivindicavam o fim das concepções técnico-burocráticas da administração escolar e a especificidade do trabalho na escola. Esses movimentos estavam preocupados com a organização de uma escola democrática que “[...] desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de

---

<sup>17</sup> Oficialmente lançado em 1987, faziam parte deste Fórum as seguintes entidades: ANDES, ANPEd, ANDE, ANPAE, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE. Sobre as especificidades do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, suas principais vertentes e contextualização no período, ver o trabalho de conclusão de curso intitulado *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a gestão democrática na Constituição de 1988* de Camila Mendes Pinheiro a ser publicado na biblioteca da UNESP/Marília.

mando e submissão que são admitidas [...] nas escolas”. (PARO, 2007, p. 81). Nas palavras de Dal Ri e Vieitez (2011, p. 134)

A entrada em cena dos professores e funcionários, coordenados por suas entidades recém constituídas, proporcionou uma dimensão nova à atuação política dos movimentos e especialmente dos atores da educação. A questão básica residia nas características adversas que a organização da educação e o mercado de trabalho estavam assumindo pela ação da ditadura. Porém, enquanto que a questão do mercado de trabalho para os estudantes apresentava-se como uma projeção a respeito de seu futuro profissional, para os trabalhadores da educação apresentava-se como um problema imediato. Deste modo, professores e funcionários entraram em greve por melhores salários, mas, logo em seguida, engrossaram a luta contra a ditadura e pela volta ao estado de direito. Além disso, defenderam o ensino público e gratuito e, também, apresentaram uma propositura insólita e inovadora: a gestão democrática na escola.

A gestão democrática foi um princípio inédito e de importante conquista presente na nova Carta Magna. No entanto, se operarmos pela análise daquele contexto, o texto final postergou a regulamentação do que viria a ser a gestão democrática na escola para legislação complementar – sendo regulamentada na LDB/1996 –, isto é, não definiu exatamente como se daria a prática da gestão escolar por todo o país, exemplo disso pode ser observado por ter-se excluído todo o setor privado da necessidade de se adequar ao mesmo princípio. Com isso, a reivindicação pelo *democrático* tornou-se suscetível aos equívocos e à deformações não permitindo, muitas vezes, que mecanismos de participação da comunidade em instâncias decisórias do sistema de ensino – geral e particular – fossem criados. De maneira geral, ressaltaram-se mecanismos já existentes de controle da gestão, conquistados “[...] em algumas regiões do país em razão de pressões de movimentos sociais organizados, como os conselhos de escola e as associações de pais de mestres, a eleição direta de dirigentes escolares e o estímulo à formação de grêmios estudantis. (MINTO, 2010, p. 183).

Assim, a Constituição Federal de 1988 expressa ela própria a sociedade brasileira em suas contradições. Ela contém resíduos do passado presentes de maneira explícita e formal. A disputa do jogo democrático não só liberou forças democráticas dormentes sob o controle da ditadura, como tornou possível a reentrada de forças oligárquicas e corporativas. Dessa forma, a

[...] Constituição de 1988, ao avançar, também engendrou várias camisas de forças. Desvendou um bom sistema de referência, mas manteve a privatização do público e não alicerçou as bases de um sistema público de ensino, de pesquisa científica e tecnológica, que permitisse falar em 'extensão' e em tarefas práticas na crítica social à altura do porte das instituições educacionais nos países com desenvolvimento desigual da periferia. Dissimulada e timidamente, permitiu um vasto campo à dissipação de recursos públicos pela iniciativa

privada leiga e confessional, por meio de diretos e indiretos, endossou a continuidade das decisões no topo governamental dos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino, conteve a democratização interna nas escolas e nos centros de pesquisa e deixou de lado o que representa a produção original para a emancipação de uma nação capitalista dependente. Campeia o fatalismo: uma nação economicamente dependente deve ser também educacional e culturalmente dependente, deve formar a cabeça dos talentos jovens pelos moldes da dominação cultural externa, isto é, através de 'pacotes educacionais e culturais', colonialmente. (FERNANDES, 1989, p. 42)

Em que pese as contradições ocasionadas, sobretudo, pelas disputas oriundas de interesses de classes opostas, a década de 1980 foi marcada por grande intensidade de participação popular e organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Muito mais que conquistas isoladas de bens individuais, o grande salto foi “[...] a demarcação de espaços para a voz dos não governantes” (GOHN, 2009b, p. 98), possibilitando a construção de uma nova postura da sociedade, mesmo que restrita a pequenos movimentos.

Essa nova postura foi capaz de, mesmo que restritamente, construir uma nova cultura político-democrática que redefiniu as relações Estado e sociedade, principalmente por meio da intervenção direta na elaboração das legislações fundamentais nos três níveis de governo. Em nível Federal podemos citar a Constituição Federal de 1988 que junto aos seus “[...] instrumentos sucedâneos (a nível estadual, municipal, leis complementares, etc.) geraram e marcaram novos espaços e novas formas de agir dos grupos organizados” (GOHN, 2009b, p. 98), exigindo inclusive que os fundamentos jurídicos fossem apropriados.

No que toca os aspectos sociais, segundo Minto (2006, p. 214), a Constituição Federal de 1988 “[...] significou um verdadeiro 'tropeço' ante as forças históricas do capital, uma vez que 'instituiu o conflito' ao reconhecer direitos sociais”.

Nesse contexto, os eixos principais que nortearam as reivindicações para a área educacional estavam vinculados à luta pela democracia, gestão democrática, participação da comunidade, ampliação e criação de canais deliberativos, ou seja, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Mais uma vez, a nova Carta Constitucional inscreveu tendências de mudanças nesse quadro ao institucionalizar a descentralização político-administrativa, ao viabilizar uma nova forma de sociabilidade no processo de elaboração e implementação de políticas elevando o grau de participação popular em diferentes níveis nos processos decisórios, mesmo que de maneira superficial e pouco clara.

Enfim, durante a década de 1980, principalmente no que toca o campo pedagógico, este por sua vez, modernizou-se, arejou-se ao assumir sua dimensão de engajamento político.

Novas experiências práticas, novos conceitos e perspectivas teórico-práticas inovaram-se na área educacional utilizando-se de conceitos desconhecidos ou pouco utilizados nessa área como:

[...] sociedade civil e política – hegemonia – ideologia e contra-ideologia – intelectuais orgânicos e tradicionais – a educação como ato político-partidário – educação e cidadania etc. Mais ainda: politicamente, a maioria dos educadores dos anos de 1980, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional partidos e homens compromissados com os objetivos da escola popular e libertadora. Até mesmo redutos tradicionalmente mais fechados, como os dos *especialistas* da educação (orientadores educacionais, administradores ou gestores, supervisores, diretores etc.), foram influenciados pela ideia de o ato pedagógico ser ao mesmo tempo um ato de compromisso político. Nos congressos da área (nacionais, estaduais, regionais e municipais), os especialistas da educação afirmavam que a relação pedagógico-científica era fundamentalmente uma relação de hegemonia política. Assim, instigavam professores a buscarem uma forma de relação profissional que fosse ao mesmo tempo uma nova relação hegemônico-política, isto é, a hegemonia da classe trabalhadora. (NOSELLA, 2005, p. 227)

É nesse contexto que no PT começa-se a elaborar uma proposta orgânica para a área educacional, sistematizada em seu I Encontro Nacional de Educação – ENEd – ocorrido em março de 1989. A importância dessa proposta educacional deriva das próprias fontes básicas de inspiração presentes nos movimentos populares que participaram da formação do partido que, segundo Gohn (2009a, p.106), são “[...] a da participação, do igualitarismo e a da organização/direção”. A autora destaca que essa terceira fonte de inspiração dos movimentos populares, a organização/direção foi “[...] formulada pelos assessores e lideranças articulados aos grupos e tendências partidárias e sindicais, particularmente ao PT e à CUT”. (2009a, p. 106).

Nesse sentido, o movimento social é entendido enquanto um elo entre o povo e o poder, sendo atribuída ao movimento a tarefa da organização da população, e aos partidos políticos, por que legitimados a atuarem nas estruturas de poder público/estatal, “[...] o papel fundamental de elaborar e implementar as políticas e os projetos sociais para a sociedade” (GOHN, 2009a, p. 106-107). E dentre esses, fazia-se essencial e urgente uma proposta educacional das e para as classes populares. Segundo Saviani (2007), havia, essencialmente, duas tendências neste processo em que a educação retorna à cena política do país, sendo que uma delas nos interessa diretamente, pois:

[...] inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada por Paulo

Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a 'teologia da libertação' e secundariamente nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista. Em termos da conjuntura política, a referência principal era dada pelo partido dos Trabalhadores (PT). (SAVIANI, 2007, p. 413)

Desta feita, o intuito neste capítulo foi evidenciar como os rumos tomados pelo desenvolvimento do capitalismo nacional institucionalizaram mudanças que, de fato, provocaram a readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional e as consequências disso para a economia e para a sociedade brasileira, ou seja, as reformas no Estado e em especial, as reformas na educação, que comprovaram a íntima relação na valorização dos interesses dos grupos dominantes.

Em suma, as lutas travadas durante as décadas anteriores rumaram para o fim do regime ditatorial tendo como pauta elementar a democracia. No âmbito educacional, esteve em voga no contexto de elaboração da Constituição, a melhoria da qualidade do ensino junto à permanência do aluno na escola<sup>18</sup>; a valorização e qualificação do profissional do magistério por meio do piso salarial unificado, plano de carreira; a democratização da gestão incluindo a democratização dos órgãos públicos e de administração do sistema educacional, gestão participativa, eleição direta e secreta para dirigentes das instituições de ensino, criação dos colegiados escolares – eleitos pela comunidade escolar; e que as verbas públicas fossem destinadas às escolas públicas. (SHIROMA et al, 2007)

De maneira breve, portanto, apresentamos o chão histórico de formação do PT bem como elementos que compuseram os princípios que estarão presentes na concepção de educação do partido e que serão delineados no capítulo que segue. Como nossa pesquisa debruça-se sobre a análise da experiência educacional no município de São Paulo em 1989 – ano em que o PT venceu as eleições municipais dessa cidade –, é importante destacar que a partir da Constituição de 1988, os municípios passaram de unidades administrativas a entes federados e políticos, adquirindo maior capacidade de gestão financeira e de prestação de serviços públicos. Portanto, após o ano de 1988, Estados e Municípios passaram a ser autônomos politicamente, ficando a critério dos mesmos criarem leis que regulamentassem a gestão democrática da escola pública em suas respectivas instâncias.

Assim, no capítulo que segue, apresentaremos a concepção de educação do PT em

---

18 Inclui-se nessa reivindicação “[...] a assistência ao educando com programas de merenda escolar, transporte e material didático; a redução do número de alunos por sala de aula; a necessidade de adequação e aparelhamento das instalações escolares, especialmente bibliotecas e laboratórios; alterações nos conteúdos e concepções curriculares; a superação da formação profissional estreita e implementação politécnica; a adequação regional do calendário escolar; a revisão de método e técnicas de ensino e dos critérios de avaliação do rendimento escolar; a mudança do conteúdo dos livros didáticos. (SHIROMA et al, 2007, p. 40-41)

seu I Encontro Nacional de Educação (I ENEd) ocorrido em 1989 de maneira a delinear os princípios que nortearam a política educacional do partido na Prefeitura no mesmo ano, que será abordada no capítulo III. Como se trata de uma gestão municipal, demos destaque às formulações que compuseram as propostas para uma Lei Orgânica do Município do PT (LOM/PT), para que assim possamos estabelecer parâmetros de análise dessa política na lei máxima do município de São Paulo (LOM/SP).



## CAPÍTULO II

### **A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO PT: DAS FORMULAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL PETISTA (I ENED/1989) À PROPOSTA DE LEI ORGÂNICA MUNICIPAL DO PARTIDO (LOM/PT)**

O objetivo em iniciarmos a análise acerca das formulações para a educação do Partido dos Trabalhadores (PT) em seu I Encontro Nacional de Educação (ENEd/1989) relaciona-se diretamente ao objetivo maior e fio condutor da pesquisa, qual seja: analisar como as formulações do partido para a área educacional configuraram-se enquanto políticas educacionais na Prefeitura Municipal de São Paulo durante a gestão de Luiza Erundina (PT) entre 1989-1992.

Como critério organizativo deste capítulo, o dividimos em dois itens. No primeiro, nos atentaremos à apresentação da concepção de educação do partido em suas acepções mais gerais, estabelecendo critérios para as formulações no plano mais teórico, isto é, aquilo que fundamenta a sua proposta de educação, daquilo que são formulações de cunho oficial, propostas e projetos de lei.

No segundo item, debruçaremos-nos de maneira mais sistemática na apresentação das formulações para a educação na Lei Orgânica do Município, proposta pelo PT. A concepção de educação do PT e as formulações para a educação em âmbito municipal, encontram-se presentes no Relatório Final do Encontro<sup>19</sup>.

Importante ressaltar que o I ENEd ocorreu dois meses após a posse do PT na capital paulista, isto é, em março de 1989, dado importante que nos permite afirmar que o programa de governo petista para a educação ainda encontrava-se em fase de elaboração. E mais, segundo Souza (2004, p.347) “[...] o partido no município de São Paulo, até abril de 1988, ou seja, em um ano eleitoral, ainda não tinha elaborado um plano de ação propriamente dito que indicasse claramente suas prioridades e um programa de governo para a cidade”.

Por isso não é de se estranhar que o I Encontro Nacional de Educação do PT tenha ocorrido concomitantemente aos desafios impostos pela própria gestão assumida em São Paulo. Assim, o PT que assumiu o governo da cidade de São Paulo em 1989 teve que lidar não somente com a formulação e construção de uma política educacional, mas também com a elaboração de um plano de governo de modo geral.

Portanto, iniciarmos a análise de nosso objeto pelo I ENEd explicita as contradições

---

<sup>19</sup> Para o aprofundamento da discussão e análise sobre a concepção de educação do PT, sobretudo em relação a todos os pontos de pauta dos I, II e IV ENEds, ver: (LIMA, 2004).

e nos permite, num certo sentido, estabelecer paralelos mais concretos daquilo que se constituiu enquanto proposta partidária, ou seja, formulações petistas para a área educacional, e de como essas ganharam corpo na legislação municipal da cidade de São Paulo, durante a gestão do PT na Prefeitura entre 1989-1992. Isto porque, esclarece-nos Adrião e Camargo (2007, p. 64)

Mais explícita ou mais 'pasteurizada', a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica sua execução. Eis parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado.

Para os propósitos de nossa pesquisa, a partir dos documentos analisados acerca do I ENEd/PT, elegemos para a investigação da Proposta de Educação do partido em questão, naquele momento histórico, as seguintes categorias de análise: **qualidade de ensino, democratização do acesso e democratização da gestão**<sup>20</sup>.

## **2.1 A concepção de educação do PT: Relatório Final do I ENEd/1989**

Desde os primeiros anos da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), os intelectuais que dele faziam parte e que sistematizavam as teorias que compunham o entendimento do partido, no que toca especificamente à educação, entendiam não ser suficientes apenas formulações teóricas. Olívio Dutra, então presidente nacional do PT, partia da compreensão de que passava da hora do partido voltar-se para outros aspectos da realidade, para outros segmentos sociais, para outros pilares do mundo, sendo um dos mais importantes, a educação. E nesse sentido, era ainda preciso dar um passo. Faltava um encontro que pudesse apresentar a linha petista para a política educacional, e que fosse capaz de “[...] unificar a atuação partidária nas lutas populares e institucionais dos próximos anos e de construir-se num ponto de referência para todos quantos, na sociedade brasileira, vivem os problemas da educação” (DUTRA, 1989, p.8). E este passo seria dado com a realização do I Encontro Nacional de Educação do PT (ENEd).

Desde os primeiros momentos da fundação do PT, afirma o presidente nacional, professores, educadores, estudantes, pais de alunos e trabalhadores que não tiveram a

---

<sup>20</sup> Para a análise das políticas educacionais formuladas pelo Governo Erundina, mais especificamente a Secretaria Municipal de Educação (SME), outra categoria será incorporada: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

oportunidade de obter a instrução sistemática e formal “[...] vêm ajudando a construir o PT e a pensar nos problemas da Educação, de como resolvê-los no âmbito de um Estado burguês e de um sistema capitalista, capaz de contribuir para a edificação de uma sociedade socialista” (DUTRA, 1989, p.8).

A luta maior do PT é pelo estabelecimento de uma sociedade de iguais, eliminando a exploração do trabalho. Por isso seu objetivo final é a *democracia socialista*. Para garantir esse objetivo, o PT luta para que todos os trabalhadores gozem dos direitos que um Estado democrático deve garantir: o direito ao trabalho, à moradia, ao transporte, à saúde e à alimentação, à cultura, educação e lazer, à terra a quem nela trabalha, direito à livre expressão e organização de qualquer grupo ou minoria etc. (GADOTTI, 1989, p. 29)

Nesse sentido, Gadotti (1989), outro intelectual petista, que não pensava somente a educação, mas sobretudo a educação que deveria ser a do PT, entendia que o partido deveria colocar-se enquanto educador das massas populares conscientizando-as a favor de quem e contra quem elas deveriam lutar. Assim, o PT deveria opor-se frontalmente à política educacional dos governos e dos partidos vigentes, uma vez que adotavam teorias educacionais autoritárias, elitistas e reacionárias em seu conteúdo e forma.

Portanto, uma escola pública e gratuita em todos os seus níveis e voltada para a classe trabalhadora se tornou o eixo central do I ENEd em 1989. E é a partir dele que procuraremos expor as formulações para a educação brasileira defendidas pelo PT, dando ênfase àquelas que apresentaram a concepção de educação do partido e apontaram para a organização educacional nos municípios.

O I ENEd foi realizado nos dias 03, 04 e 05 de março de 1989, em Cajamar-SP. O documento principal, ou seja, o resultado final e o alvo de nossa análise é o Relatório Final, assim estruturado:

-Regimento Interno do PT:

I – Apresentação;

II – Introdução;

III – Propostas Educacionais do Partido dos Trabalhadores;

IIIa – Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional;

IIIb – Plano Nacional de Educação;

IIIc – Constituições Estaduais;

IIId – Leis Orgânicas dos Municípios;

IV – A Educação no Plano de Ação do Governo do PT;

V – A comissão de Assuntos Educacionais do PT;

VI – Moções;

VII – Anexos (Contribuições sobre os temas polêmicos);

VII – Endereços dos Participantes do I ENEd/PT. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 1)

Um dos objetivos centrais desse Encontro foi:

[...] 1. estabelecer os princípios e as propostas do partido para a educação brasileira; 2. elementos para uma proposta de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 3. proposta para um Plano Nacional de Educação; 4. propostas sobre educação para as novas Constituições estaduais; 5. planos municipais de educação e lei orgânica dos municípios; 6. propostas para um plano de ação do Governo (PAG) no âmbito da Secretaria. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.20)

Não é foco de nossa análise a apresentação deste material como um todo, portanto estabelecemos um caminho para a exposição, isto é, primeiramente apresentaremos a concepção de educação do partido em linhas gerais, para em seguida nos debruçarmos no item *III*d que versa sobre a educação nas Leis Orgânicas dos Municípios (LOM/PT). Isso porque, a estrutura do documento, bem como o entendimento do partido, respeitam a hierarquia consagrada na nova Constituição Federal de 1988 – que estabelece os postulados básicos e fundamentais que estarão presentes em todo Estado de Direitos, determinando as demais orientações legais.

Assim, promulgada a Carta Magna de 1988, lê-se no art. 25 que “Os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta Constituição” (BRASIL, 1988). E em seu art. 29, que “O Município reger-se-á por lei orgânica, [...] atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado e os seguintes preceitos [...]”. (BRASIL, 1988)

Ficam, portanto, os municípios regidos pela Constituição dos Estados, que por sua vez são regidos pela Constituição Federal. Dessa forma, as formulações do partido para as “Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/PT)”, para o “Plano Nacional de Educação (PNE/PT)” e para as “Constituições Estaduais” (CE/PT) contém, respeitando as especificidades de cada competência, os mesmos princípios educacionais.

O eixo fundamental que perpassou o Encontro foi a ideia de uma educação cuja prática estivesse voltada para o interesse da classe trabalhadora, sendo que um de seus objetivos foi “[...] propiciar a oportunidade para a discussão e a construção de uma proposta partidária, que colabore na atuação dos trabalhadores em educação petista, nas suas várias frentes de atuação” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 21). Isto porque o PT propunha-se a uma política educacional própria para que seus militantes pudessem participar dos movimentos sociais de forma autônoma, pois “[...] O PT é talvez o partido que congrega em suas fileiras o maior número de educadores do país. Essa quantidade está gerando hoje uma nova qualidade, beneficiando não apenas o partido, mas toda a sociedade”.

(DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.1)

Embora a Comissão para Assuntos Educacionais do PT (CAED/PT) tenha ressaltado no início deste documento de que três dias de encontro foram insuficientes para as deliberações que deveriam ter sido tomadas acerca desta pauta, no Relatório final “[...] estão contidas as deliberações provenientes das discussões nos grupos, seja como resoluções, projetos de leis, subsídios, ou ainda na forma de princípios básicos que passaram a compor a política educacional do PT desde então”. (LIMA, 2004, p. 50)

A política educacional do partido teve como base de elaboração a análise da realidade educacional brasileira que, tendo herdado os problemas da política educacional dos governos militares e em continuidade no governo de José Sarney (1985-1989), apresentava-se com graves deficiências: baixos salários dos professores, descaso do Governo Federal, dos Estaduais e Municipais com a educação pública, a falta de ensino noturno para os trabalhadores, péssima condição de ensino. Além destes elementos, constatou-se que a educação estava alicerçada em critérios excludentes e antidemocráticos.

Sendo assim, diante de tantos problemas na área educacional, entendeu-se ser necessário construir

[...] uma escola pública popular e democrática quanto ao seu acesso e permanência, quanto a sua gestão, garantindo uma nova qualidade ao mesmo tempo científica e tecnológica. Uma escola construída como projeto a curto, médio e longo prazos, mobilizadora da sociedade, portanto, formadora e transformadora. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 21)

Para os educadores petistas, a qualidade da escola pública popular deveria ser medida não apenas pela qualidade dos conteúdos transmitidos e assimilados, mas pela “[...] solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como espaço para elaboração da cultura, do conhecimento”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 22)

Segundo Lima (2004), o ponto maior de discussão a que chegou o I ENEd foi a de uma “[...] escola pública que beneficiasse prioritariamente os trabalhadores” (LIMA, 2004, p. 51), isto é, de acordo com o Relatório Final do Encontro, estaria o trabalhador sob a responsabilidade de organizar suas próprias atividades e, por meio de experiências vivenciadas, “[...] apropriar-se de um conhecimento prático, social e histórico”. (LIMA, 2004, p. 51). Desta forma, o espaço da escola não seria utilizado somente para receber instruções, postulados, receitas, conhecimento. Acima de tudo, o espaço da escola estaria a serviço da

criação e do saber que pudessem ser elaborados por meio da participação coletiva em prol de uma cultura genuinamente da classe trabalhadora, “[...] o filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 22)

Assim, a educação, segundo o PT, assume íntima relação entre a educação formal e a não-formal, pois a escola não se constitui como o único espaço do saber e da prática pedagógica. São consideradas práticas educativas aquelas que contribuem, das mais variadas formas, para a formação do homem “[...] enquanto um indivíduo crítico e consciente de suas possibilidades de atuação no contexto social”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 23)

Uma escola pública popular não é apenas aquela a qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem um papel ativo, dinâmico, todos devem experimentar novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 23)

Neste sentido, o PT não distinguia educação de política, ou seja, o educador, no processo de ensino, também é educado. Segundo o PT, este entendimento não acontecia nos partidos burgueses que separavam o ato de educar ao de ser educado, uma forma de “[...] manter as massas ignorantes para continuar a educá-las, isto é, domesticá-las” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 23), assim defendia que tanto a educação quanto a cultura não deveriam constituir um privilégio de classe, mas um direito fundamental de todos, garantido, inclusive, pelo Estado.

Portanto, como princípio, o PT defendia o ensino público e gratuito em todos os níveis, voltado às necessidades dos trabalhadores. Assim, a política educacional que prioriza o ensino privado é rechaçada pelo partido, pois é entendida como um “[...] mecanismo de reprodução das classes sociais e de alijamento do trabalhador da totalidade da cultura” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.24), além de condenar a escola pública ao desaparecimento.

Por sua vez, esta gratuidade que defendia o partido não significava uma gratuidade passiva, porque pode ser igualmente elitista. A gratuidade aqui em questão é a ativa que, em conformidade com os princípios de sua proposta, não basta possibilitar o acesso do trabalhador às escolas, mas deve igualmente oferecer condições de permanência neste

processo:

[...] temos mais de 7,5 milhões de crianças entre 7 e 14 anos, sem escolas. O PT defende uma gratuidade ativa, isto é, condições materiais que possibilitem não só o acesso mas a permanência do trabalhador na escola. Essas condições só poderão existir quando forem aumentadas substancialmente as verbas para a educação, quando esses recursos forem administrados e fiscalizados pelos próprios trabalhadores quando os dirigentes das escolas forem escolhidos democraticamente, e sobretudo quando a distribuição da renda for justa. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.24)

Diante do exposto, pode-se afirmar que as formulações petistas para a educação fincavam-se na defesa de uma escola “[...] pública, gratuita em todos os níveis, laica, democrática e universal” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.29), e que acima de tudo deveria contribuir para o fim das desigualdades sociais. Para isso, o partido apresentou os fins e os princípios<sup>21</sup> a que deveria responder a educação nos termos por nós aqui apresentados:

a) **formar cidadãos plenamente capazes de uma compreensão crítica da realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades frente ao Estado e ao conjunto da sociedade;** [...] b) **propiciar a cada cidadão condições de poder ser governante e de controlar os dirigentes na gestão democrática do poder;** c) **propiciar a cada cidadão, pelo domínio do conhecimento cultural, do científico e tecnológico, para o exercício digno do trabalho, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária;** d) promover o fortalecimento de unidade e a solidariedade internacional; [...] e) **promover a participação popular nas definições da organização social, política e econômica do país.** (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.29, grifo nosso)

Os destaques feitos acima não se deram por acaso, muito menos por afinidades. Partindo das formulações daquilo que nomearemos de *formulações teóricas* do partido sobre educação, agrupamos os princípios e fins acima citados em três categorias: **qualidade do ensino, democratização do acesso e democratização da gestão**. Isto porque, as formulações no plano mais teórico do partido subsidiaram aquilo que nomearemos de *formulações oficiais*, ou seja, deram suporte aos projetos de leis que se apresentaram sob a perspectiva de políticas educacionais posteriormente.

Tanto porque, para o PT, as formulações e propostas para a educação apresentadas no Relatório Final do I Encontro somente poderiam ser operacionalizadas a partir desse tripé.

---

<sup>21</sup> Os fins e princípios a que nos referimos estão presentes nas formulações para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/PT).

Sobre o entendimento do partido acerca das três categorias<sup>22</sup>:

Por **democratização do acesso e permanência** entende-se não só a garantia da escola para todos, mas também as condições materiais para a manutenção do aluno na escola e da qualidade do ensino. Por **democratização da gestão** entende-se a participação e poder na definição e controle da realização do projeto político pedagógico. Por **qualidade de ensino** entende-se a escola como espaço onde as diferentes formas de saber são refletidas, organizadas e/ou reorganizadas de forma a fazer emergir a consciência do homem e da mulher em relação à natureza, à cultura e a si mesmo; para que possa, atuando e participando das lutas populares, transformar a sociedade no interesse da classe trabalhadora. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.73)

Dessa forma, apresentaremos, a partir dessas três categorias, as propostas no plano *oficial* do PT para a educação em suas acepções mais gerais, e em seguida, veremos como se expressam no âmbito das propostas para a educação nos municípios.

No que de específico refere-se à **qualidade de ensino** e à **democratização do acesso**<sup>23</sup> à escola, para a garantia de sua realização, o PT considerou como prioridade estabelecer diretrizes para o financiamento, para o currículo e para a formação. Sendo assim, estabeleceu-se para o financiamento:

1) verbas públicas só para escolas públicas; 2) garantir a implantação de um Plano de Cargos e Salários para os profissionais de educação, definindo um plano salarial mínimo nacional; 3) assegurar condições para que se efetive o acesso e permanência do aluno na escola, e ao aluno trabalhador um regime de estudo que assegure sua permanência. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 49)

#### Para o currículo

1) Redefinir os conhecimentos trabalhados na escola, na perspectiva da classe trabalhadora; 2) Garantir a participação das organizações da sociedade civil, comprometidas com as lutas populares, na discussão e determinação dos conteúdos dos currículos, incorporando os aspectos específicos das realidades locais e contemplando os interesses da maioria; 3) Currículo mínimo nacional, respeitando as particularidades regionais; 4) Projeto Pedagógico vinculado à vida produtiva; 5) Fomento à pesquisa científica; 6) Ensino técnico e profissionalizante. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 49)

#### Para a formação

1) Assegurar a criação de espaços para a troca de saberes que possibilitem aos

<sup>22</sup> Essa definição encontra-se no Programa de Ação do Governo do PT (PAG) presente no Relatório Final do Encontro.

<sup>23</sup> As diretrizes para o financiamento, currículo e formação encontram-se explicitadas no PNE/PT.



educadores a compreensão da realidade e da necessidade de sua superação a partir da prática social do professor, visando uma nova prática pedagógica; 2) assegurar o acesso dos educadores ao conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação/mestrado e doutorado, relativo à temas educacionais metodológicos e de conteúdos. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 49)

Sobre o terceiro ponto apresentado, ou seja, a **democratização da gestão**, tanto sua concepção quanto operacionalidade estão diluídos em vários pontos das propostas encaminhadas pelo partido. Seleccionamos aqui os encaminhamentos das Constituições Estaduais (CE/PT), por conter nela as melhores definições.

Como forma de garantir a gestão democrática na educação, o partido entendia ser necessária a criação de espaços deliberativos, isto é, espaços onde a comunidade escolar<sup>24</sup> pudesse participar ativamente da escola. Nesse sentido, como forma de garantir e viabilizar as organizações democráticas na escola, propunha o PT no art. 12 da CE/PT:

I – Eleições diretas para as funções de direção nas instituições de ensino de 1º, 2º e 3º graus, com participação de todos os segmentos de sua comunidade escolar, esgotando-se o processo de escolha no interior da instituição; II – Participação de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar da instituição como membros dos seus órgãos colegiados; [...] IV – §1º serão constituídos Conselhos de Escola em todas as unidades escolares, sejam elas públicas ou não, que serão instâncias de deliberação máxima a todas as escolas. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 55)

Portando, em linhas gerais, foram essas as formulações – *no plano teórico e no oficial* – que compuseram aquilo que entendemos por concepção de educação do PT. Em suma, o PT em seu I ENEd saiu em defesa de uma escola pública popular e democrática quanto ao seu acesso, permanência e gestão. Veremos agora como ficaram sistematizadas, ainda no I Encontro, as diretrizes do partido para a educação em âmbito municipal, defendidas, sobretudo, na forma de um projeto de Lei Orgânica.

## 2.2 A educação nas Leis Orgânicas dos Municípios do PT (LOM/PT)

As leis Orgânicas dos Municípios (LOM) funcionam como uma espécie de *Constituição Municipal*; são as leis fundamentais que organizam as instâncias político-administrativas e regem os municípios, tendo respeitadas as Constituições Estaduais e Federal

<sup>24</sup> Por comunidade escolar na rede de ensino de 1º grau o PT entende ser o “[...] universo de professores, funcionários não docentes, alunos e responsáveis dos alunos, e na rede de ensino de 2º e 3º graus entende-se o universo de professores, funcionários não docentes e alunos”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.55)

por definição. Por isso se faz necessária a compreensão das propostas do partido para a educação nas LOMs no plano de sua elaboração, para que possamos estabelecer paralelos e tecer considerações posteriores no plano de sua efetivação.

Sendo assim, nesse primeiro momento, apresentaremos a proposta para a educação nas LOM/PT em seu I ENEd, direcionando a análise nos termos das categorias anteriormente apresentadas: **qualidade de ensino, democratização do acesso e democratização da gestão.**

Seguindo o mesmo padrão das outras propostas (LDBEN/PT, PNE/PT e CE/PT), também para a discussão referente às Leis Orgânicas dos Municípios (LOM/PT), o partido apresentou, no plano *oficial*, um documento que deveria balizar as ações nas esferas municipais onde ele assumisse. Assim, as LOM/PT deveriam, necessariamente, explicitar os canais de participação e gestão, explicitando também as competências de cada parceiro como forma de valorizar o compromisso real com a democracia participativa, deixando claro os papéis da administração, do legislativo e dos municípios.

Igualmente deveria evidenciar a competência dos Municípios na relação com os Governos Estaduais e Federais, devendo respeitar as “[...] Constituições dessas esferas, relativas à manutenção de determinadas modalidades de ensino e à interferência em outras sob responsabilidade de outras esferas (Estado e Governo Federal)”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.60)

Partindo das categorias analíticas que embasam a política educacional do PT, percebemos que estas estão igualmente garantidas na proposta para as LOMs por meio dos capítulos que versam sobre a formação nos níveis de ensino, recursos humanos, recursos financeiros e participação comunitária. Vejamos:

O Sistema Municipal de Ensino deverá ser integrado às diretrizes da educação nacional e estadual, estando as modalidades de ensino de Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos), Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental (onde houver condições) e o atendimento às pessoas deficientes sob controle da Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, para que seja garantida a proposta de **qualidade do ensino**, a educação infantil terá por objetivo assegurar o “[...] desenvolvimento corporal, emocional e intelectual e a socialização das crianças de 0 a 6 anos de idade” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.62), sendo as aulas ministradas nas creches municipais e nas escolas municipais de educação infantil. Já a educação de jovens e adultos deverá assegurar a escolarização da população não atendida no ensino regular. Seu oferecimento se dará por meio do ensino fundamental, organizado de maneira própria e em instalações destinadas a essa modalidade de ensino. E a educação especial deverá instrumentalizar o aluno portador de deficiência física ou mental,

oferecendo os requisitos necessários a sua integração na sociedade e no mundo do trabalho. Esta será ministrada em escolas municipais de educação especial e nas infantis, “[...] garantindo a integração do deficiente no convívio social, como direito seu”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.62).

Como a **qualidade do ensino** não pode se desarticular do processo de **democratização do acesso**, ou seja, da garantia de escola para todos e da possibilidade destes permanecerem no espaço escolar, as prioridades passam a ser o financiamento e a formação dos profissionais da escola. Assim, o PT em seu projeto de LOM, afirma que, bem como disposto no Art. 212 da nova Constituição Federal de 1988, os municípios deverão aplicar no mínimo 25% da receita resultante de impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Primeiro – O emprego dos recursos públicos, destinados à Educação, quer estejam consignados no Orçamento Municipal, quer sejam provenientes de contribuições da União ou Estado, de convênios de outros municípios, ou de outra fonte far-se-á de acordo com plano de aplicação que atenda as diretrizes do Plano Municipal de Educação. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.66)<sup>25</sup>

Ainda sobre este aspecto, porém presente nas Disposições Transitórias<sup>26</sup> do projeto de lei:

Artigo 30 – O poder público Municipal promoverá a assistência escolar, com vistas ao fornecimento gratuito de alimentação, atenção à saúde, transporte, material escolar e vestuário, excluídos os 25% da verba da educação; Artigo 32 – A Secretaria de Educação, fornecerá assistência técnica, mediante convênios com instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos, visando ao aperfeiçoamento do magistério, a pesquisa pedagógica e a promoção de congressos e seminários; [...] Artigo 34 – O Conselho Municipal de Educação elaborará estudos para a reformulação da estrutura administrativa da Secretaria de Educação, visando a criação de Departamento de Educação e das Divisões de Ensino a ele subordinadas. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.67)

Em decorrência disso, como forma de implementar e manter o Sistema Municipal de Ensino nesses termos, é preciso reorganizar o aparato administrativo. Nesse caso, a ênfase recai sobre as formas de admissão do pessoal que o compõem, ou seja, todas as formas de admissão deverão ser realizadas por meio de concursos de provas e títulos, sendo os

---

25 “Artigo 24 – O Plano Municipal de Educação [será elaborado pelo Conselho Municipal de Educação], e apresentará estudo sobre as características sociais, econômicas, culturais e educacionais do Município, acompanhados de identificação dos problemas relativos ao ensino e à educação, bem como, as eventuais soluções a curto, médio e longo prazos”. (DIRETÓRIO MUNICIPAL DO PT, 1989, p.66)

26 Disposições Transitórias são partes da Lei que só tem validade transitoriamente, ou seja, na passagem da antiga Lei para a atual.

professores e demais especialistas em educação sujeitos “[...] à legislação especial dentro do Estatuto de Funcionalismo ou a ser regulamentada por legislação complementar (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.65). Estão incluídos, neste caso, os cargos de direção, que deverão ser ocupados via eleição direta.

Por fim, e aquilo que aos poucos percebemos que se torna central na tese defendida pelo partido, é a **democratização da gestão**, que possui o caráter de articular todos esses elementos com maior participação da população via criação dos Conselhos. Especificamente para a área educacional, é fundamental dentro dessa proposta de escola pública popular a integração entre escola – família – comunidade. Nesse sentido, as modalidades de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos e educação fundamental se “[...] processará através do Conselho de Escola”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.66).

Artigo 28 - O Conselho de Escola deverá ter caráter deliberativo, de composição paritária, garantindo-se a participação do corpo de trabalhadores da escola, alunos, pais e entidades representativas; Parágrafo Segundo – a escolha do Conselho de escola será feita pelo voto direto; Artigo 29 – Competirá aos Conselhos de Escola: a) a discussão dos objetivos da escola; b) as discussões e deliberações que visem a manter a disciplina e a segurança do estabelecimento e mudança de orientação dos cursos, bem como seus métodos de ensino. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.67)

Outro Conselho presente no projeto de lei para os municípios do PT, não menos importante que o Conselho de escola, é o Conselho Municipal de Educação. Segundo Gohn (2003) “[...] esses órgãos têm ganho, crescentemente, grande importância, porque a transferência e o recebimento dos recursos financeiros pelo municípios, estão vinculados, por lei federal, à existência desses Conselhos”. (GOHN, 2003, p.100)

Para o PT, os Conselhos Municipais igualmente devem ser de caráter consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Municipal de Ensino, vinculados tecnicamente ao gabinete do Secretário de Educação (Executivo) e devem ainda se integrar ao sistema orçamentário, como unidade orçamentária. Sendo assim, no Capítulo III, Art. 9º da LOM/PT, estão dispostas as competências dos Conselhos, que neste caso selecionamos as que consideramos mais significativas:

[...] II – Fixar critérios para o emprego de recursos destinados à Educação, provenientes do Município, do Estado, da União ou de outra fonte; III – Supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos; [...] VI – Fixar normas para instalação e funcionamento de estabelecimentos de ensino mantidos pelo município e aprovar os respectivos regimentos e suas alterações; [...] IX – Elaborar ante-projeto do Estatuto do Magistério e manifestar-se sobre as modificações que lhe forem propostas; [...] XII – Avaliar e propor política de

recursos humanos para a área de Educação da Secretaria de Educação. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, pp.63-64, grifo nosso)

Na Lei Orgânica dos Municípios (PT) propõe-se que esteja explicitada a composição do Conselho, ou seja, 50% de representantes da administração e 50% de representantes da sociedade civil. Nesse sentido, ele deverá ser paritário garantindo a representação das entidades, ficando a critério do Prefeito “[...] nomear os membros dos conselhos bem como, os respectivos suplentes, respeitadas as indicações feitas pelas entidades ou categorias representadas, e pela administração da Secretaria da Educação”. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.64)

Ao final deste documento, ainda são feitas duas propostas que o deverão compor, isto é, que nas Câmaras Municipais seja garantida a existência da tribuna livre e a posição do partido sobre o processo de municipalização do ensino:

Não à municipalização que garante o clientelismo, que abre espaço para a privatização da educação fundamental, que piora ainda mais a qualidade do ensino, que inviabiliza o acesso na medida em que os municípios brasileiros, em sua maioria, não tem condições econômico-financeiras de manter o ensino fundamental. Assim, propõe-se que o Governo Estadual seja responsável pela educação fundamental no que se refere a: a) manutenção e ampliação da rede estadual; b) elaboração de um projeto educacional unitário a nível estadual; c) recrutamento e manutenção do pessoal docente, especialista e operacional. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.69, grifo do autor)

Fica claro, portanto, que a principal tese defendida pelo PT no I Encontro Nacional de Educação (ENEd/1989), foi a defesa de uma escola pública e democrática para os trabalhadores e organizada, sobretudo, com a participação dos trabalhadores.

Enquanto a educação burguesa quer perpetuar as diferenças sociais com a ajuda de uma escola formalista, o PT consiste em combinar no seu Programa a luta em favor de questões mais elementares, como: a falta de vagas; a permanência do aluno na escola; a formação com qualidade dos professores; a alimentação escolar, etc., com a luta pela mudança de concepção e técnicas de ensino; pela elaboração de novos materiais escolares. Modernização dos recursos tecnológicos de ensino; organização de conselhos escolares e da administração democrática das escolas e do sistema de ensino; pela combinação entre estudo e trabalho; para eliminar as diferenças entre escolas rurais e urbanas, e dentre elas, as diferenças entre escolas de centro e periferia. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.87)

Assim, o PT no I ENEd buscou formalizar e operacionalizar, pela primeira vez em nove anos de sua existência, sua concepção de educação via propostas de projetos de leis, que

para esta pesquisa, interessa-nos diretamente o projeto para as Leis Orgânicas dos Municípios.

Desta feita, no capítulo que segue, trabalharemos na perspectiva de apresentar essas formulações em movimento, ou seja, a concepção de educação do PT igualmente em construção na Prefeitura Municipal de São Paulo durante o Governo Erundina (1989-1992).

### CAPÍTULO III

#### AS FORMULAÇÕES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL: O PT NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1989-1992)

O objetivo deste capítulo é apresentar como as formulações para a área educacional do PT se configuraram na Prefeitura Municipal de São Paulo, mais especificamente na Secretaria Municipal de Educação (SME). Para tal, o dividimos em três itens.

No primeiro item, apresentamos as primeiras medidas tomadas pela SME ao revigorar o Regimento Comum das Escolas Municipais de 1985 que previa a formação dos Conselhos de Escola. Estão presentes também as diretrizes que nortearam toda a gestão.

No segundo item, passamos para a análise dos documentos produzidos pela própria SME intitulados *Construindo a Educação Pública Popular*. Neles, estão contidas, a partir das diretrizes da gestão, as quatro prioridades fundamentais que nortearam a implementação da proposta de escola pública popular do PT. Essas quatro prioridades, isto é, **Democratização da Gestão; Democratização do Acesso; Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)** e **Nova Qualidade de ensino** compõem as quatro subdivisões deste segundo item e também as categorias de análise selecionadas por nós no intuito de organizar e compreender a a proposta do PT.

No terceiro item, buscamos apresentar a primeira sistematização da política educacional do PT na Prefeitura de São Paulo. Nesse sentido, entendemos que o novo Regimento Comum das Escolas Municipais aprovado em 1992 (último ano da gestão), elaborado durante a gestão na SME, e o Estatuto do Magistério Municipal, também aprovado em 1992, foram os aglutinadores da proposta que o partido buscou implementar. Da mesma forma, buscamos relacionar a concepção presente no I ENEd com aquela que identificamos na Prefeitura.

Em novembro de 1988, o PT venceu as eleições municipais em 36 cidades, das quais as que mais chamaram a atenção foram as vitórias em capitais como São Paulo-SP, Vitória-ES e Porto Alegre-RS, e de cidades importantes do interior e litoral do estado de São Paulo, como Santos e Campinas.

Dentre estas, a Prefeitura de São Paulo, em especial a Secretaria Municipal de Educação (SME), e mais precisamente a política educacional que o PT buscou implementar na cidade, constitui o foco de nossa análise.

A gestão a qual assumiu Luiza Erundina (PT) em São Paulo foi alvo de inúmeras expectativas, não somente para os cidadãos paulistanos, mas para um vasto público. Erundina, fortemente identificada com as lutas populares e portadora de um discurso radicalizador sobre a participação popular, cujo caráter deveria ser deliberativo e organizador das ações do governo, mobilizou amplos setores dos movimentos sociais, dos acadêmicos e inclusive membros e militantes do partido.

O discurso de Luiza Erundina, ainda na prévia interna do PT, era pautado, como em Fortaleza, por uma ênfase muito grande na participação popular e particularmente nos conselhos populares. Para ela, a participação estava ligada à decisão e controle, com o governo petista mobilizando a população e estimulando o crescimento dos movimentos sociais. Os conselhos deveriam ser autônomos e independentes da Prefeitura, exercendo poder real sobre as instâncias do governo e decidindo sobre a destinação dos recursos. Embora não chegasse a formular de modo mais acabado, ela defendia o caráter deliberativo dos conselhos e sua importância na construção do socialismo. (SOUZA, 2004, p.347)

Somou-se a isso a indicação para que assumisse, como Secretário na da Secretaria Municipal de Educação o intelectual, professor e militante Paulo Freire<sup>27</sup>, cuja obra e prática estiveram, desde sempre, vinculadas aos movimentos populares. A preocupação de Paulo Freire com a educação era fazer dela um momento de passagem da consciência ingênua para uma consciência crítica, processo capaz de libertar os indivíduos oprimidos de sua situação de opressão. A tentativa, nesse sentido, era colocar os avanços pedagógicos divulgados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e dos excluídos, denunciando a existência de interesses de classe opostos, conscientizando-os para a libertação, transformando-os em “homens-sujeitos”, sujeitos de sua história.

Segundo Caldart (2004), o pedagogo Paulo Freire teria iniciado no Brasil uma reflexão pedagógica do ser humano, seu lugar de oprimido e a luta necessária para a libertação de sua condição de opressão em seu cotidiano, em sua realidade.

Esse processo pedagógico pode ser compreendido como método através do qual o movimento realiza historicamente, e enquanto coletividade, aquilo que em Paulo Freire aparece como princípio educativo fundamental, ou seja, a reflexão da ação que permite ao oprimido encontrar-se consigo mesmo e descobrindo-se como oprimido engajar-se na luta pela sua libertação. O momento em que a ação se torna práxis e a luta pode assumir um caráter revolucionário. (CALDART, 2004, p.228)

---

27 Paulo Freire permaneceu à frente da Secretaria Municipal de Educação até 1991, um ano antes de findar a gestão petista na capital. Quem assumiu os meses restantes foi Mário Sérgio Cortella.



Nesse sentido, a expectativa criada em torno dessa vitória foi muito grande, principalmente quanto ao desempenho do partido e as repercussões que poderiam decorrer de um governo petista, pois “[...] administrar o terceiro orçamento do Brasil, à primeira vista implicava em grandes vantagens, mas, ao mesmo tempo, representava um grande desafio para um partido com pouca experiência na condição de partido governante”. (SOUZA, 2004) Ora, São Paulo era uma capital que à época detinha dimensões populacionais de cerca de 11 milhões de habitantes e mais de 1,2 milhões de analfabetos, sem contar a relevância política e econômica de uma grande metrópole que junto trazia inúmeros problemas sociais e econômicos.

Como já apontado no capítulo anterior, o PT, enquanto um partido recente na arena político-institucional, ainda enfrentava os próprios desafios de ter definido um programa partidário que de fato o representasse em suas táticas e estratégias. Isto não significa dizer que não houvesse objetivos traçados e intencionalidade ideológica<sup>28</sup>. O que aqui afirmamos diz respeito a um tipo mais técnico, a um programa de ação mais concreto:

Quando a 15 de novembro de 1988 o Partido dos Trabalhadores ganhou as eleições municipais, o triunfo apanha o PT de surpresa. Os planos de governo haviam sido feitos no calor ideológico da confrontação (para marcar as diferenças, estabelecer os limites possíveis de gestões administrativos-políticas), porém não tinha havido tempo nem espaço mental para definir planos técnicos mais detalhados de governo. (GADOTTI; TORRES, 2005, p. 11)

Portanto, o programa da política educacional do PT frente à SME foi construído na medida em que foram delineadas sua concepção de educação e sua atuação administrativa.

Em 1989 existiam na rede municipal de ensino de São Paulo 655 escolas sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME)<sup>29</sup>. Dessas, [...] 396 eram responsáveis pelo ensino de 1º grau (EMPGs), 258 de educação infantil (EMEIs) atendendo crianças de 4 a 6 anos e uma escola de 1º e 2ª graus. (ADRIÃO [PEPE], 1995, p. 40). No

---

28 Um mês antes da posse de Luiza Erundina no cargo de Prefeita da cidade de São Paulo, o Diretório Municipal do PT definiu os objetivos que visavam a gestão: Contribuir para a auto-organização da população e outras formas de representação. Apoiar a formação de conselhos populares e abrir canais de participação popular na Administração, democratizando a gestão petista; Colocar a administração ao lado das reivindicações populares que dizem respeito à ação do Estado; Estimular a formação política de todo o povo no sentido de qualificar a participação do conjunto da população no processo político do país. Não se trata, portanto, de uma Administração socialista, mas por outro lado, não se trata de mostrarmos que somos gestores mais competentes do capitalismo, e sim de colocar toda a importância do poder de uma prefeitura a serviço das grandes massas. (COUTO, 1995, p.133)

29 Entre outras reformas administrativas promovidas pela gestão de Erundina, a Secretaria Municipal de Educação foi reinstituída, assim como foi criada a Secretaria do Bem estar Social (SEBES), “[...] deixando ambas de constituírem superintendências de uma mesma Secretaria, como se encontrava na gestão anterior. (ADRIÃO [PEPE], 1995, p. 40)

entanto, nem todas elas estavam em condições plenas de funcionamento. Segundo Freire (2005), então Secretário de Educação do Município, algumas escolas funcionavam de maneira muito precária sendo que

[...] 49 unidades estavam em condições tão graves que tiveram que ser parcialmente fechadas para reforma, para não pôr em risco a vida de estudantes, professores e funcionários. Encontrei ainda, na rede, um déficit de 30.000 carteiras, o que fazia com que os meninos e as meninas tivessem que assistir às aulas em pé ou sentados no chão. Isto é incrível quando se pensa que estamos na cidade de São Paulo e revela, sobretudo, um desrespeito das administrações anteriores pela educação e pela coisa pública. (FREIRE, 2005, p. 97)

Além do mais, o orçamento aprovado no mandato anterior para o ano de 1989 – para a gestão do PT – previa aplicar “[...] 27,1% das receitas tributárias em despesas voltadas para o ensino” (FREIRE, 2005, p. 33). No entanto, desse percentual, 4,6% deveriam ser gastos em despesas com programas suplementares de alimentação e saúde, as quais a nova Constituição Federal determina que sejam financiados com outros recursos orçamentários, e “[...] 1,7% são despesas de Secretaria do Bem-Estar Social com creches, centros de juventude e unidades de atendimento ao menor, que têm caráter mais assistencial que educativo” (FREIRE, 2005, p. 33). Ainda, excluídas essas despesas, para o primeiro ano do mandato do PT em São Paulo, apenas 20,8% das receitas tributárias – e não 25% como determina a Constituição de 1988 – foram realmente destinadas para o ensino.

Este fato decorre diretamente dos imbróglis gerados entorno do entendimento do que vem a ser *Manutenção e Desenvolvimento do Ensino* (MDE), conceito que, mesmo parecendo óbvio, encerra muitas armadilhas. Embora a Constituição Federal no §4º do Art.212 estabeleça que “[...] os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários” (BRASIL, 1988), deixando claro que a merenda e a assistência à saúde não devem ser custeadas por verbas destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, “[...] muito embora é quase certo que os Estados e Prefeituras, sem falar na União, estejam lançando tais despesas sob rubrica de manutenção e desenvolvimento de ensino (MDE)”. (DAVIES, 1990, p.94) Não sendo diferente com a cidade de São Paulo.

Além dessa receita, era previsto o repasse e a transferência, peos governos Federal e Estadual, de verbas que se referiam ao Salário-Educação e ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) – verbas que deveriam custear os gastos com a MDE – que durante toda a gestão petista (1989-1992) não se concretizou. E como sabido, a redução

orçamentária compromete qualquer política de caráter redistributivo, que no caso dos municípios, sem esse repasse, devem se limitar a sua própria receita. (ADRIÃO [PEPE], 1995, p.45)

Dessa forma, iniciaremos a análise sobre os aspectos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) na perspectiva de apreender as principais características da política educacional do PT.

### **3.1 O Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo (1985) e as diretrizes da política educacional no município**

A primeira medida adotada pela SME<sup>30</sup> em 1989 deu-se com Decreto 27.614 de 1º/1/89 que revigorou o Regimento Comum das Escolas Municipais de 1985 – aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio do Decreto 21.811 de 27/12/85 na gestão de Mário Covas e revogado na gestão posterior de Jânio Quadros por meio do Decreto 21.839 de 3/1/86. Esse Regimento previa a formação do Conselho de Escola (CE) que, na perspectiva do PT, era fundamental para colocar em prática suas formulações para a educação nos municípios, uma vez que viabilizaria o processo de descentralização da gestão. Segundo a SME, ao Conselho, de natureza deliberativa, cabe-lhe “[...] estabelecer para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade” (SÃO PAULO, 1989, p.27), ou seja, cumpre o papel de adequar a política educacional estabelecida à realidade da comunidade a qual a escola pertence.

Nesse sentido, no dia 1º de Fevereiro de 1989 foi publicado no Diário Oficial do Município um documento intitulado *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo* – o primeiro documento público divulgado pela Secretaria. Neste, estão contidos outros três documentos, quais sejam: o documento *Construindo a Educação Pública Popular*, que apresenta as intencionalidades da proposta de educação a ser implementada no município; o *Regimento Comum das Escolas Municipais* revigorado de 1985; e, por fim, os Decretos 27.614, de 1/1/1989 que revigorou o Regimento de 1985, e o Decreto 21.811, de 27/12/1985 que instituiu o Regimento em 1985.

---

30 O corpo administrativo da Secretaria de Educação do Município de São Paulo era composto por: Paulo Reglus Neves Freire (Secretário Municipal de Educação); Moacir Gadotti (Chefe de Gabinete); Lisete Regina Gomes Arelaro (Chefe da Assessoria Técnica); Eusélia Ferreira Araújo (Chefe da Assessoria Jurídica); Iracema de Jesus Lima (Superintendente de Educação Municipal); Cecília Vasconcelos Lacerda Guaraná (Diretoria do Departamento de Planejamento e Orientação); Ana Cecília Silveira Lins Sucupira (Diretora do Departamento de Saúde Escolar) e Odécio Visitin Rossafa Garcia (Coordenador de Alimentação e Suprimento). (SÃO PAULO, 1989)

No que compete à elaboração da proposta para a área educacional no município presente no documento *Construindo a Educação Pública Popular*, o eixo norteador foi a construção de uma escola pública popular, sendo a escola um espaço de “[...] educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social”. (SÃO PAULO, 1989, p. 05)

O entendimento da SME, sob o julgo da análise da realidade da situação da educação e das escolas municipais de São Paulo, a levou à conclusão de que os problemas ali apresentados se deram devido à falta de “[...] participação das decisões que muitas vezes leva ao desânimo e à descrença em relação à escola. (SÃO PAULO, 1989, p. 6) Assim, num primeiro momento, enquanto diretrizes da gestão da SME para melhor implementar e construir a nova proposta de escola pública popular, pretendeu

[...] implantar os Conselhos de Escola, fortalecer os Grêmios Estudantis e rever o papel das APMs – Associação de Pais e Mestres. Pretendemos substituir gradativamente a atual função do controle burocrático das DREMs – Delegacias Regionais do Ensino Municipal – por Núcleos de Ação Educativa (NAE), rompendo com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituindo por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica. A população organizada – Conselhos Populares – cumpre melhor a função fiscalizadora das DREMs. (SÃO PAULO, 1989, p. 6, grifo do autor)

Além da (re)implementação dos Conselhos de Escola e do início da reforma administrativa aqui representada pela mudança DREM para NAE, outras diretrizes foram igualmente apontadas nesse documento, como: reformular o Regimento Comum das Escolas Municipais de 1985, elaborar uma nova proposta curricular, um Estatuto do Magistério, dar início a um projeto de formação permanente de professores, realização de concursos admissionais para carreira pública e a valorização da educação de jovens e adultos via ensino noturno regular.

A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essa participação organizada na definição de prioridades. O primeiro passo é conquistar a velha escola e convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica e experimentação de novas alternativas de um ponto de vista popular. [...] queremos construir progressivamente uma escola pública popular autônoma. (SÃO PAULO, 1989, p. 11, grifo do autor)

Em suma, foram estas as diretrizes fundamentais nas quais a gestão da SME se

apoiou e deu início à construção da proposta de escola pública popular na cidade de São Paulo. Nesse sentido, o Decreto que revigorou o *Regimento Comum das escolas Municipais de São Paulo* de 1985 deu o pontapé inicial para a viabilização desse projeto, uma vez que (re)instituiu os Conselhos de Escola. Da mesma forma, a reforma administrativa que intencionou descentralizar o poder da gestão somou-se às iniciativas adotadas por esse governo em busca da realização, ou melhor, na construção de suas propostas de caráter democrático e descentralizador.

### **3.2 As quatro prioridades da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

As principais diretrizes da gestão da SME de São Paulo para a área educacional começaram a ser traçadas desde a publicação, em fevereiro 1989, do documento intitulado *Construindo a Educação Pública Popular* apresentado no item anterior. Nesse sentido, como a principal intencionalidade dessa gestão fincava-se na construção de uma nova proposta de escola a ser realizada com base no coletivo, uma série de outros documentos foram publicados e distribuídos na rede pública de ensino do município de São Paulo no intuito de abrir o diálogo com a comunidade escolar, colocando em prática a elaboração dessa nova proposta.

Os documentos subsequentes foram igualmente intitulados de *Construindo a Educação Pública Popular*, que para melhor representá-los e identificá-los aos leitores iremos chamá-los de *Cadernos Construindo a Educação Pública Popular*. Isto porque, entendemos ser esta uma forma de diferenciá-los sem incorrer no risco de causar confusões, uma vez que apresentam o mesmo título, embora produzidos em contextos diferentes.

Dessa forma, compõem enquanto elementos de nossa análise cinco documentos, sendo dois referentes ao ano de 1990, um ao ano de 1991, outro ao início de 1992, e por fim, o documento referente ao Balanço Geral da SME de 1992. Como as prioridades da SME foram, por nós, identificadas enquanto categorias analíticas, não as problematizaremos necessariamente em ordem cronológica, mas sim na medida em que se complementam e até mesmo se superam.

O primeiro documento, ou o *Caderno Construindo a Educação Pública Popular – ano 2*, foi publicado no início do ano de 1990 e reflete o processo de consolidação da Política Educacional onde estão sistematizadas as prioridades, os objetivos e metas que nortearam a prática da Secretaria; o segundo documento, ou *Caderno Construindo a Educação Pública Popular - caderno 22 meses*, publicado em outubro de 1990, teve como objetivo apresentar o

registro do esforço de todos da Secretaria para a consolidação da proposta da nova escola.

O terceiro documento, ou *Caderno Construindo a Educação Pública Popular - ano 3*, de 1991 visou apresentar a síntese das metas e ações desencadeadas nos anos anteriores pela Secretaria a partir dos princípios políticos e prioridades fixadas; o documento de 1992, isto é, o *Caderno Construindo a Educação Pública Popular – ano 4* buscou apresentar o balanço dos três últimos anos, realizados pela SME, e também as diretrizes e metas globais para o ano de 1992. Como apoio e parâmetro de análise, utilizaremos o documento *Balanço Geral da SME* de 1992 que aponta as conquistas e os desafios para os anos subsequentes.

Toda a proposta do PT, para intervenção e construção de uma nova escola para a Rede Municipal de ensino de São Paulo, foi articulada em três princípios bases, ou seja, participação, descentralização e autonomia.

Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração acredita que a participação e descentralização implicam compartilhar o poder, ou seja, implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 1990a, p. 4)

Desta feita, para a problematização da política educacional do PT, respeitaremos as categorias de análise previamente estabelecidas na apresentação da concepção de educação do PT no I ENEd, isto porque, são as mesmas sintetizadas e organizadas pela SME como sendo as prioridades de intervenção junto às escolas da Rede Municipal de Ensino. São elas: **democratização da gestão, democratização do acesso, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)<sup>31</sup> e Nova Qualidade do Ensino.**

### 3.2.1 Democratização da Gestão

O processo de democratização da gestão dizia respeito às atividades desenvolvidas pela SME no sentido de desconcentrar e descentralizar as decisões por meio da constituição de instâncias democráticas de gestão, tanto no âmbito da própria Secretaria quanto nas escolas. Tais atividades fincavam-se na implementação dos Conselhos de Escola (CE) e no subsídio e assessoria por parte dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) ao seu funcionamento.

---

31 No início da gestão petista em São Paulo, além das três prioridades já identificadas por nós (democratização da gestão, do acesso e a nova qualidade no ensino), também o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) passa a compor o rol dessas prioridades e, portanto, passa a ser outra de nossas categorias analíticas.

O processo de democratização da gestão da SME de São Paulo presumiu o fortalecimento dos colegiados enquanto fóruns de decisões. Em consideração aos princípios estabelecidos pelo governo – descentralização, participação e autonomia – a então departamentalização da SME dava lugar a um conjunto de colegiados com centralidade nos CE a partir do qual se originavam as demandas para a formulação política da gestão. Assim, os colegiados eram

[...] constituídos por representantes dos múltiplos segmentos da comunidade escolar, organizados em diferentes instâncias na administração pública municipal e dever[iam] participar da elaboração política educacional da cidade de São Paulo. Na Secretaria Municipal de Educação, propõe-se que a gestão pública se efetive através de colegiados, numa estrutura em que a base é o Conselho de Escola, culminando no Colegiado Central. (SÃO PAULO, 1990a, p. 6, grifo nosso)

Sendo Colegiados, “[...] as instâncias não obedeceriam à lógica da hierarquia” (ADRIÃO [PEPE], 1995, p.53), instalando-se em seu lugar o princípio democrático das decisões que, se não por consenso, ao menos pela maioria simples dos votos diretos de seus membros se realizavam as decisões. Segundo o *Caderno Construindo a educação pública popular ano 2* de início de 1990, a SME constituiu-se através da articulação de três níveis de colegiados:

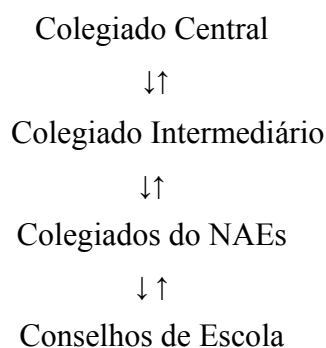
O **Colegiado Central** é composto pelo Secretário de Educação, Chefe de Gabinete, Chefe de Assessoria Técnica de Planejamento, Coordenador Geral da Coordenadoria de Núcleos de Ação Educativa (CONAE<sup>32</sup>), Diretora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), Diretora do Núcleo de Planejamento Central, Chefe da Assessoria de Comunicação de Imprensa, Chefe da Assessoria jurídica e Assessor Especial do Gabinete. O **Colegiado Intermediário** é composto pelo Coordenador Geral da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (em número de 10) [...] O Colegiado que está na base da construção dessa proposta de gestão democrática, é o **Conselho de Escola**. (SÃO PAULO, 1990a, p.11, grifo do autor)

Os Conselhos de Escolas (CE) receberam esta importância porque enquanto Colegiados, expressavam suas decisões ao organizar e avaliar o Plano Anual, que deveria conter as propostas pedagógico-administrativas das escolas, e também por “[...] participarem das reuniões com os NAEs, nos quais eram discutidas a atuação do conjunto das escolas na região, ao alimentarem a Assessoria de Comunicação e Imprensa e Centro de Informática com dados sobre suas decisões e realizações. (SÃO PAULO, 1990a, p.12)

32 Posteriormente, a “[...] antiga Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) e o Departamento de Planejamento e Educação e Orientação (DEPLAN), foram transformados em Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) procurando com esta providência superar a tradicional dicotomia entre os aspectos administrativos e pedagógicos”. (SÃO PAULO, 1990a, p.30).

Na mesma medida, os NAEs foram impulsionadores da reforma descentralizadora da gestão, pois nas antigas DREMs os cargos hierarquicamente eram ocupados pelos diretores de escola e coordenadores pedagógicos; com a implementação dos NAEs, este cargo foi substituído por Coordenadores cujo vínculo eram os “[...] movimentos populares e/ou sindical, e a atividade profissional majoritariamente encontrada é a docência” (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.55). Portanto, era mais uma tentativa de impulsionar a participação e de criar espaços permeáveis às pressões dos setores sociais.

No organograma abaixo está representado a estrutura de funcionamento da SME diante das medidas adotadas pela gestão em seus primeiros meses:



Nas palavras de Jacobi e Gadotti (1992, p.8)

A cada um desses níveis estruturais corresponde um conselho. Em nível da unidade escolar, o Conselho de Escola. Em nível dos NAE/CONAE, os CRECE<sup>33</sup>. E em nível central, o Conselho Municipal de Educação – que previsto no artigo 200 da Lei Orgânica Municipal, tem caráter deliberativo.

No entanto, a nova reconfiguração administrativa, aqui exemplificada pela mudança DREMs→NAEs, provocou, em certa medida, muitas resistências, pois as consequências práticas da descentralização foram o “[...] aumento do número de funcionários” (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.55). Para algumas escolas isso representou o alargamento da máquina governamental. E as divergências não se resumiram somente a esse aspecto.

Uma das metas da gestão, no início de 1990, era “[...] alterar ou reinterpretar a legislação, possibilitando aumento da autonomia orçamentária das escolas” (SÃO PAULO,

<sup>33</sup> Oficialmente os CRECEs passaram a existir a partir de 1990, contudo, seu funcionamento ou mesmo existência não foram instituídos legalmente durante a gestão, tanto que em 1992 o intuito era ainda “[...] institucionalizar os CRECEs, no Projeto de Lei do Conselho Municipal de Educação (C.M.E)”. (SÃO PAULO, 1992, p.13).



1990a, p.12). Assim, tendo o NAE relativa autonomia político-administrativa, passou também a contar com uma relativa autonomia orçamentária, ao ser considerado *unidades orçamentárias* (possibilitava agilizar as propostas pedagógicas por meio do recebimento de verbas próprias). No entanto, foi somente em 1991, há menos de um ano para finalizar a gestão que isso se concretizou. Segundo Adrião[Pepe] (1995), os NAEs adquiriram o caráter de secretaria regional de educação, cuja relativa autonomia financeira dava-se pela limitação jurídica e pela resistência de alguns NAEs, pois ocasionava a “[...] responsabilidade jurídica de prestação de contas ao Tribunal de Contas do Município”. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.59).

Um dos objetivos centrais que acompanhou todo o processo de implementação da proposta de escola pública popular do PT, e que pode ser encontrado em todos os *Cadernos*, sem dúvida, é o fortalecimento dos CE enquanto unidades deliberativas e a todo o movimento que dele se deriva, como por exemplo: tornar efetiva a participação da comunidade, fortalecer os canais de comunicação entre os CE, Colegiados Centrais e CONAEs.

Isto posto, ainda no início da década de 1990 foi lançada a campanha *Aceita um Conselho?*, cujos objetivos eram fortalecer, esclarecer e sensibilizar a população acerca do funcionamento dos Conselhos nas escolas. Nesse sentido, foram encaminhados pelos NAEs uma série de materiais, entre vídeos e cartilhas, para mostrar à população “[...] como os Conselhos surgiram, seus objetivos e, principalmente, os benefícios que podem trazer para melhoria [das] escolas” (SÃO PAULO, 1990b, p.9). Segundo a SME, ao final de 1990, “[...] quase todas as escolas da Rede Municipal de Ensino [possuíam] seus Conselhos, eleitos no início do ano” (SÃO PAULO, 1990b, p.9, grifo nosso).

Para ampliar os processos democráticos de participação, é preciso comprometer a população e os movimentos organizados na discussão, elaboração e acompanhamento da política educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 1992a, p.13)

Como se pode notar, esta citação refere-se ao ano de 1992, ou seja, ao último ano do mandato do PT na Prefeitura. Nesse sentido, percebemos que ainda se constituía enquanto prioridade a democratização da gestão por meio do fortalecimento dos canais de participação e comunicação que os pudessem viabilizar. A campanha *Aceita um conselho?*, foi um exemplo que se iniciou em 1990, no entanto, não mostrou-se a si mesma como efetiva e suficiente.

De maneira sintética, foram estas as medidas tomadas pela SME na tentativa de democratizar a gestão tanto administrativamente, quanto no ambiente escolar. A aposta na (re)implementação dos CE, junto ao processo de descentralização das decisões

administrativas e escolar foram, sem dúvida, o fio condutor dessa iniciativa e construção de uma nova escola.

### 3.2.2 Democratização do Acesso

Democratizar o acesso, antes de mais nada, não significava apenas ampliar o número de vagas, mas também criar condições para que o aluno permanecesse em uma escola de qualidade até o final do curso. Certa vez, no início de seu mandato como Secretário da SME, Paulo Freire foi indagado sobre como lidaria com a evasão escolar. Sobre este aspecto e enquanto aspirações para essa nova política que se construía, assim respondeu:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de *evasão*. As crianças populares brasileiras não evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são *expulsas* da escola – não obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e fazerem o percurso a que têm direito. (FREIRE, 2005, p. 35, grifo do autor)

Nesse sentido, uma das medidas fundamentais em relação à democratização do acesso/atendimento, foi o estabelecimento de critérios políticos para a priorização das intervenções, que passaram a constar do Plano Orçamentário. Isto é, para “[...] oferecer ao maior número possível de crianças, jovens e adultos trabalhadores, acesso à pré-escola e ensino fundamental” (SÃO PAULO, 1990a, p. 7), foi preciso priorizar as reformas das unidades escolares já existentes, garantir manutenção de qualidade às unidades, ampliar a estrutura física e construir novas escolas.

Desde a Constituição Federal de 1988, aos municípios cabem a responsabilidade em oferecer e atender prioritariamente o ensino infantil (4 a 6) e fundamental (7 a 14). Diante de levantamento feito pela própria Secretaria, no início do ano de 1990, mais de “[...] três quintos das crianças de 4 a 6 anos estavam fora da escola” (SÃO PAULO, 1990a, p.14) Já para o ensino fundamental, essa porcentagem caía para 17%, no entanto, em números absolutos, revelava-se alarmante, pois a soma ultrapassava o número de 300.000 adolescentes fora da escola, e ainda com um agravante: mais da metade da população escolarizável nesse período compunha as classes de baixa renda.

Por outro lado, a Constituição fixa também o prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, fazendo com que essas metas

adquiram caráter de prioridade nacional. Considerando-se essas metas, o município de São Paulo, que já possuía uma significativa rede de ensino fundamental, estabeleceu

[...] um acordo com o governo do estado no sentido de assegurar a oferta de vagas para atender até 1/3 da demanda existente (2/3 ficariam sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. Quanto à educação infantil (crianças de 4 a 6 anos) a responsabilidade exclusiva pelo atendimento continuou com o município. (SÃO PAULO, 1992b, p.21)

É importante destacarmos que em todos os *Cadernos Construindo a Educação Pública Popular*, no que se refere ao número de manutenção, reformas e construção de prédios escolares, compra de material, oferta de vagas a alunos da educação infantil e fundamental, redução do número de alunos por classe, apontavam para o progressivo aumento desse contingente. Por isso trabalharemos a problematização na medida em que os dados fornecidos pela SME e de outras fontes, possam apresentar esse movimento de mudança, e até mesmo permanência da situação estrutural da realidade educacional do município de São Paulo.

Até o fim da gestão em 1992, a SME havia concluído mais de 189 reformas nos prédios escolares já existentes e construído mais 70 novos prédios. No entanto, segundo Jacobi e Gadotti (1992, p.7)

Este número é bastante reduzido diante das necessidades apontadas pelos Núcleos de Ação Educativa [...] A utilização intensiva dos prédios escolares foi um dos expedientes – como medida emergencial – de atendimento à demanda. Apenas um pequeno percentual das 676 escolas municipais não utilizou o 4º período.

No início da gestão do PT em São Paulo havia pouco mais de 650<sup>34</sup> escolas em funcionamento, destas 639 estavam em prédios da Prefeitura e 60% precisavam de algum tipo de reforma, ou mesmo substituição, pois funcionavam em barracões. Só em 1989, a SME atendia a uma população de 650,7 mil alunos entre educação infantil, ensino fundamental regular, supletivo e educação especial. (JACOBI, 1995, p.47)

De posse do documento *Balanço Geral da SME* do final da gestão, o número de alunos matriculados na Educação Infantil em 1988 foi de 205.763, em 1992 de 200.704; no Ensino Fundamental, 44.344 em 1988 e 590.908 em 1992; no Supletivo, 21.818 em 1988 e

34 Há uma controvérsia entre os números apontados pela bibliografia pesquisada, ou seja, tanto Adrião (1995) quanto os documentos (Cadernos) da SME apontam para a existência em 1989 de 655 escolas, no entanto, aquele que se denomina *Balanço Geral* junto ao texto do Jacobi (1995) – que se baseia neste último – afirmam ter havido 650 escolas. Como a diferença é pouca, apenas de 5 escolas, mantivemos os números tal como são referidos.

95.124 em 1992; e por fim, a Educação Especial com 341 em 1988 e 1.044 em 1992. (SÃO PAULO, 1992b). Abaixo está representado um quadro com a sistematização dos dados fornecidos pela SME sobre a evolução do número de matrículas durante os quatro anos da gestão.

**TABELA I**

**Evolução do número de matrículas nas escolas do município de São Paulo**

<b>Ano</b>	<b>1988</b>	<b>1992</b>
Educação Infantil	205.763	200.704
Ensino Fundamental	44.344	590.908
Supletivo	21.818	95.124
Educação Especial	341	1.044

Fonte: SÃO PAULO (1992b); Elaboração própria.

O declínio ocorrido na Educação Infantil refere-se à diminuição do número de alunos por série que de 35 passou a operar com 31. Com o Ensino Fundamental, o crescimento se deu com o aumento de 114.190 vagas e, no Supletivo, pelo fato de ter-se incorporado à rede municipal as classes de Educação de Adultos (EDA), da abertura do 4º turno e da incorporação de entidades civis como forma de ampliar o acesso à população. (JACOBI, 1995, p.48)

No entanto, para uma população que crescia avolumadamente, as iniciativas do governo do PT não foram suficientes para contemplar todo este contingente. Em 1992, estavam ainda fora da escola cerca de 350.000 de 2.108.386 crianças de 7 a 14 anos, e aproximadamente 518.000 de 3.527.800 crianças de 4 a 6 anos. A estimativa, segundo os NAEs era que ainda “[...] existia a necessidade de mais 350 construções, 234 reformas e 33 ampliações” (JACOBI; GADOTTI, 1992, p.7).

Outro dado relevante diz respeito ao não cumprimento por parte do Estado do repasse do Salário-Educação<sup>35</sup> (contribuição social das empresas destinadas ao Ensino Fundamental). De acordo com a Constituição Federal de 1988, o ensino público deve ter como fonte adicional de financiamento a contribuição social do Salário-Educação, da quota federal, dos recursos ordinários do Tesouro e de recursos de outras fontes.

Além dos recursos tributários, existem as fontes de recursos oriundas do salário

35 “Termo de Cooperação Técnica estabelecido em 1986”. (SÃO PAULO, 1990b, p.7)

educação destinado ao ensino fundamental. Os recursos do salário educação são arrecadados com base em alíquota de 2,5% incidente sobre a folha de salário dos empregados das empresas vinculadas à Previdência Social e assim distribuídos: 2/3 do total arrecadado pelo FNDE é creditado proporcionalmente à arrecadação dos Estados de origem; do valor restante (1/3), o mínimo de 25% é destinado a apoiar programas municipais. (JACOBI, 1995, p.10)

Porém, mesmo diante dessas dificuldades orçamentárias, Adrião (1995) afirma que

Durante a gestão petista as verbas, orçadas pelo Executivo, eram estritamente destinadas à educação, excluindo-se dessa soma os gastos com assistência ao educando (merenda e saúde escolar) e pagamento de profissionais, sendo as mesmas repassadas para o orçamento de outras Secretarias: alimentação para a Secretaria Municipal de Abastecimento e saúde escolar para a Secretaria Municipal de Saúde. Em 1990, por exemplo, a proposta orçamentária aplicava 25,9% da receita em impostos na educação, além dos 6,2% destinados à merenda e saúde escolar, perfazendo um total de 32%. [...] a administração petista não superou o mínimo constitucional, pelo menos o respeitou. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.46)

Um contingente alto de crianças permaneceu fora das escolas, tanto as de 4 a 6 anos quanto de 7 a 14. O aumento do número de escolas foi irrisório, na faixa de 20 em quatro anos, contudo, houve a imediata necessidade de se recuperar prédios já existentes sendo que muitos deles tiveram que ser fechados e construídos outros novos, sem contar a incorporação de locais pertencentes às entidades civis. Além de ter que lidar com repasses de verbas não efetuadas, mesmo que obrigatórias, mas que não inviabilizaram o cumprimento de investimentos exigidos na Constituição Federal de 1988.

Há, ainda, o fato de que os NAEs somente se tornaram unidades orçamentárias em 1991, ou seja, um ano antes de acabar a gestão petista, o que dificultou a organização e atendimento especializado que respeitasse a realidade de cada escola.

### **3.2.3 Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)**

Em meados da década de 1980, a cidade de São Paulo já contava com diversos grupos e movimentos de alfabetização de adultos na periferia, vinculados ou não aos movimentos populares, que realizavam importantes e significativas experiências político-pedagógicas.

O domínio da leitura e da escrita era entendido como fundamental para incorporação

dos trabalhadores no mercado de trabalho, bem como na vida cotidiana e na apropriação do espaço urbano como um todo. Nesse sentido, ao município, diante da lógica capitalista de organização do Estado e das respostas imediatas que devem dar às contradições e demandas sociais, “[...] vem sendo reservado o papel de supridor das necessidades na esfera da reprodução da força de trabalho. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.44)

Sendo assim, a SME, além de investir no já existente Programa de Educação de Adultos (EDA), criou o Movimento de alfabetização de adultos (MOVA). Este último foi lançado oficialmente em 1989, contudo, implementado em janeiro de 1990. Os alunos nesse contexto eram atendidos por meio das classes de Suplência I e II, em funcionamento nas Escolas Municipais de 1º Grau (EMPG) e em entidades envolvidas.

O MOVA previa uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Movimentos Populares que já desenvolviam ou que vieram a desenvolver experiências de alfabetização ou pós-alfabetização. Com essa parceria, a SME propôs cumprir três funções: 1) apoiar financeira e materialmente os projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvidos pelos movimentos populares; 2) criar novos núcleos de alfabetização nas áreas não assumidas pelos movimentos populares; 3) garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores dos movimentos populares e assessores da SME. (SÃO PAULO, 1990a, p.22)

Para participar como integrante do MOVA, os educadores, depois de selecionados sobretudo por seu compromisso político, deveriam previamente “[...] desenvolver, ou pretender iniciar, trabalhos de alfabetização ou pós-alfabetização com grupos populares, sem fins lucrativos” (SÃO PAULO, 1990a, p.22), sendo obrigatório o domínio da leitura e escrita e, acima de tudo, que desenvolvessem seus trabalhos dentro da concepção pedagógica libertadora.

Para concretizar esta proposta partimos da concepção de 'educação libertadora', alicerçada no modelo construtivista-interacionista do conhecimento. Busca-se auxiliar os educandos a analisarem e chegarem a sínteses que lhes possibilitem reinterpretar a realidade. Partindo da prática concreta, teoriza-se sobre ela, voltando à prática para transformá-la. Neste processo, o educador é o mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Assume a intervenção, a diretividade. Assume a diferença entre o seu saber e o saber do educando. Assume a simetria inicial. O trabalho educativo caminha na direção da diminuição gradativa dessa diferença. Dirigir é ter uma proposta clara para o trabalho pedagógico. É propor e não impor. (SÃO PAULO, 1992b, p.20)

Sem dúvida alguma, a concepção na qual se assentava o projeto MOVA baseava-se

na obra e, portanto, na concepção de educação de Paulo Freire, no entanto, aponta-nos Gadotti (s/d, p. 3) que “[...] o MOVA-SP não impôs uma única orientação metodológica” ou, como se costumava dizer, o *Método Paulo Freire*. Procurou-se manter pluralismos, “[...] só não se aceitando métodos pedagógicos anti-científicos e filosóficos autoritários ou racistas. (GADOTTI, s/d, p.3)

A relação estabelecida entre os movimentos sociais e a SME pode ser assim sintetizada:

A Secretaria se responsabilizava pelo suporte financeiro dos trabalhos e pela formação pedagógica dos monitores, a ser construída em parceria com as entidades participantes do Projeto. Essas entidades se responsabilizavam para formar os núcleos de alfabetização, recrutar seus monitores e participar dos cursos de formação que a Secretaria oferecia. A estrutura do MOVA era constituída por três tipos de fóruns: o Fórum MOVA-SP, espaço superior de deliberação onde estavam presentes Secretaria e Movimentos; o Fórum Geral dos Movimentos, espaço de interlocução própria dos movimentos; os Fóruns Regionais: espaços dos movimentos divididos por região da cidade: Leste 1, Leste 2, Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste. (SILVA, 1998, p. 6)

Para que o projeto do MOVA se tornasse mais concreto e atendesse ao maior número de alunos, a SME no início de 1990, se impôs algumas metas, dentre elas: “1) ampliar para 2.000 o número de núcleos de alfabetização, atendendo a 60.000 alunos; 2) capacitar 2.000 monitores e 200 supervisores de núcleos de alfabetização”. (SÃO PAULO, 1990a, p.22)

A seguir estão dispostos dois quadros comparativos referentes ao início da implementação do projeto em 1990, e outro do fim da gestão em 1992. Esses quadros versam sobre a evolução do atendimento da demanda de alunos, número de monitores, de supervisores e dos núcleos por região:

**TABELA II**  
**Evolução do atendimento por demanda de aluno, nº de monitores, nº de supervisores e núcleos do MOVA-1990**

Atendimento da demanda por regiões	Nº de alunos	Nº de monitores	Nº de supervisores	Nº de Núcleos
Sudeste	212	10	2	10
Sul	2315	128	26	128
Leste I	689	35	4	35
Leste II	4470	185	46	185
Centro	107	5	2	5
Norte	436	25	3	23
Oeste	453	25	4	25
Total	8682	413	87	411

Fonte: SÃO PAULO (1992b); elaboração própria.

**TABELA III**  
**Evolução do atendimento por demanda de aluno, nº de monitores, nº de supervisores e núcleos do MOVA-1992**

Atendimento da demanda por regiões	Nº de alunos	Nº de monitores	Nº de supervisores	Nº de Núcleos
Sudeste	913	53	9	52
Sul	5703	262	32	265
Leste I	1914	102	22	102
Leste II	6367	315	50	315
Centro-Oeste	1582	95	16	91
Norte	1809	85	11	91
Total	18288	912	140	916

Fonte: SÃO PAULO (1992b); elaboração própria.

Como já apontado, os quadros referem-se ao processo evolutivo, no sentido de aumento da oferta de vagas aos alunos do MOVA, bem como da formação de supervisores, monitores e de núcleos do projeto. No entanto, diante das metas anunciadas em 1990 para suprir a cruel realidade de analfabetos fora da escola no município de São Paulo, ou seja, a ampliação de 2.000 núcleos de alfabetização e ao atendimento de 60.000 jovens e adultos, não foi possível se chegar a esta marca em números reais.

Os problemas que compõem essa estatística estão na ordem dos resultados referidos



no item *democratização do acesso*, isto é, o não cumprimento do repasse de verbas, o aumento populacional, entre outros. Porém, é possível perceber, diante dos dados fornecidos pela própria SME que, em que pese os resultados não alcançados, houve um grande investimento nesse programa. Segundo Jacobi (1995, p. 55) “[...] em 1992, foram destinados 13% do orçamento da Secretaria (excluídas as despesas com pessoal) para este projeto, o qual, naquele ano, atendeu cerca de 20.000 jovens e adultos”.

### 3.2.4 Nova Qualidade de Ensino

A nova qualidade de ensino, outra prioridade da SME, dependia necessariamente da construção coletiva de uma nova proposta pedagógica. Nesse sentido, a nova qualidade do ensino dependeu da eficácia da relação estabelecida das outras prioridades. Contudo, para que a proposta se compusesse tal como pretendia a SME em questão, era necessário, ainda, atuar em outras frentes.

Após longos debates no interior das escolas e da distribuição de textos pela rede escolar sintetizando o diagnóstico elaborado por professores e alunos sobre “a escola que temos e a escola que queremos”, deu-se o início a duas frentes de trabalho: o *Movimento de Reorientação Curricular* e do projeto de *Formação Permanente do Pessoal de Ensino*.

A melhoria da qualidade de ensino será conseguida através do Movimento de Reorientação Curricular e da Formação Permanente do Pessoal de Ensino. Tal melhoria implica a valorização dos trabalhadores da área da educação, através da elaboração do Estatuto do Magistério e da reorientação dos pressupostos teóricos que fundamentam sua ação. Implica, ainda, garantir remuneração digna e jornada de trabalho compatível com a permanência dos educadores na escola, aumentando o tempo disponível para os estudos, planejamento e avaliação da prática pedagógica, bem como garantir condições de trabalho em espaços físicos adequados. A consequência disso deverá ser uma maior permanência dos alunos na escola, com redução dos atuais índices de expulsão e repetência. (SÃO PAULO, 1990a, p.8)

Estas propostas buscavam, em certa medida, incentivar os educadores ao exercício da reflexão sistemática em torno do seu trabalho, sem perder de vista a finalidade da escola e o conhecimento gerado por ela. Pois, as ações desses dois segmentos estavam intimamente ligadas, uma vez que, ora a Reorientação Curricular propunha direções à Formação Permanente, ora o grupo de Formação Permanente propunha rumos para a Reorientação. (SÃO PAULO, 1990a, p.17)

Dessa forma, houve o desdobramento desse trabalho articulado em várias frentes de atuação – seminários, palestras, reuniões – tendo como eixo norteador os seguintes

pressupostos: 1) participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta; 2) garantia da autonomia das escolas e a parceria com os movimentos populares; 3) descentralização das ações do planejamento e formação. Assim, os “pacotes pedagógicos” foram rejeitados pela Secretaria, sendo incentivada a elaboração de projetos que tivessem o maior vínculo possível com a realidade tanto da escola, como dos educadores.

O movimento de Reorientação Curricular, segundo a SME, foi “iluminado” por dois tipos de prática, “[...] a primeira define-se por projetos gerados pelas próprias escolas e a segunda por uma modalidade de trabalho caracterizada pela interdisciplinaridade”. (SÃO PAULO, 1990a, p. 17) Outra face do projeto, o Programa de Formação Permanente em parceria com os NAEs, DOT e Universidades (USP, PUC e UNICAMP), previa a discussão pelos educadores na tentativa de reconstruir sua prática em busca de uma educação transformadora.

O programa de formação de educadores tem como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores, nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos/tecnológicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (SAUL, 1993, p.63)

Portanto, no início de 1990, foram estabelecidos alguns objetivos e metas que auxiliariam na implementação desse projeto rumo a uma nova qualidade de ensino. Quanto aos objetivos:

1) Redimensionar a prática pedagógica, visando à **valorização da cultura popular**; 2) Estimular **alternativas pedagógicas inovadoras**; 3) **Contribuir para a organização das classes populares**, através da apropriação e elaboração do conhecimento, bem como do estímulo aos Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis e articulação entre escola e movimentos sociais; 4) Redefinir o papel da escola, ampliando o conceito de **currículo como principal instrumento da organização da escola**; 5) Oferecer um **programa de formação permanente** aos educadores e funcionários; 6) **Valorizar e redimensionar as funções dos trabalhadores da educação**; 6) Atender as escolas, **fornecendo recursos materiais e humanos** necessários. (SÃO PAULO, 1990a, p.20, grifo do autor)

Quanto às metas propostas pela SME:

1) **Transformar o Plano Anual em um documento que reflita o projeto pedagógico da escola**; 2) **Elaborar o Estatuto do Magistério, com ampla participação dos educadores**; 3) **Organizar grupos de formação**; 4) **Ministrar cursos**; [...] 13) **Continuar repondo as perdas salariais, até atingir o piso do**

**DIEESE** para pagamento da jornada parcial do magistério; 14) **Alteração do vínculo empregatício dos professores comissionados e substitutos** visando garantir vantagens trabalhistas; 15) **Realizar concurso** para cargo de professor de Nível I e Educação Infantil; 16) Legalizar a situação dos trabalhadores da Secretaria de Educação considerados **estáveis**. (SÃO PAULO, 1990a. pp.20/22, grifo do autor)

Ao analisar os *Cadernos Construindo a Educação Pública Popular*, ano após ano da gestão, percebemos que, no que toca os objetivos e metas mais gerais, excluindo-se a elaboração do Estatuto do Magistério, há uma série de repetições sobre esses itens, sempre com o mesmo direcionamento, isto é, incentivo dessas práticas, aperfeiçoamento dos canais de comunicação, participação e autonomia, objetivos e metas alcançados e outros a serem alcançados. Assim, este item torna-se bastante extenso, pois há inúmeros projetos<sup>36</sup> elaborados e postos em movimento pelas escolas e Secretaria. Como não temos o intuito de esgotar cada um desses projetos, e sim apresentar um panorama geral da concepção de educação e medidas interventivas feitas pela SME, debruçaremos-nos em dois aspectos que condensam e sintetizam os esforços da formulação da política proposta pela SME como um todo.

A tentativa de democratizar a gestão, o acesso, melhorar a qualidade do ensino e efetivar o projeto MOVA, ou seja, essa nova formulação que o PT propunha construir e viabilizar enquanto política, em nosso entendimento, condensa-se em duas das metas propostas no início da gestão, isto é, a reformulação do Regimento Comum das Escolas Municipais – o revigorado de 1985 –, e a elaboração do Estatuto do Magistério. Isso Porque, “[...] a implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal permitirá a continuidade do projeto de formação permanente, de reorientação curricular e do trabalho coletivo na escola como condição da implantação do Regimento”. (SÃO PAULO, 1992b, p. 115)

### **3.3 Regimento Comum das Escolas Municipais de 1992 e o Estatuto do Magistério Público Municipal de 1992**

Fizeram parte da comissão responsável pela elaboração inicial do Regimento “[...] 2 membros de cada NAE, 2 da DOT/CONAE e 2 da Assessoria Técnica de Planejamento – ATP, esta última vinculada diretamente ao Gabinete do Secretário”. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p. 68)

Em última instância, os NAEs foram os responsáveis pela apresentação, discussão, implementação e acompanhamento da proposta de novo Regimento junto às unidades

---

<sup>36</sup> Muitos foram os projetos que resultaram dessa nova iniciativa de ação nas escolas, como: projeto Gênese (informática educacional); prevenção à AIDS; educação ambiental. Projeto Férias; projeto RAPP (contra a discriminação racial nas escolas), projeto Fanfarra, Orientação Sexual, projeto Pela Vida, não à Violência, Atendimento aos portadores de necessidades especiais (SÃO PAULO, 1992b)

escolares. Este processo realizou-se em algumas etapas, sendo que a primeira envolveu todos os segmentos da comunidade escolar e a segunda, realizou-se sob forma de eleição de dois membros da comunidade escolar para apresentação e encaminhamento das dúvidas que compuseram a plenária regional de caráter deliberativo coordenadas pelos NAEs. Deste fórum saíram ainda dez representantes responsáveis por apresentar e defender as propostas de suas regiões num fórum municipal.

Esta última instância foi coordenada pela DOT e composta pelos representantes regionais, por entidades da sociedade civil que acompanharam o processo e por membros do governo. Nele incidiu-se o texto definitivo a ser encaminhado para a aprovação do Conselho Estadual de Educação – e que pouco variou da proposta apresentada pelo governo. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.72)

Se concordarmos com as análises proferidas por Adrião (1995), somos forçados a afirmar que o maior número de representantes envolvidos na definição dessa primeira proposta foram de membros do Executivo, mesmo a autora explicitando que em todos os níveis de discussão “[...] estiveram presentes representantes dos servidores e dos usuários das escolas municipais além de representantes das diretorias dos sindicatos”. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.72)

Embora o Regimento tenha sido apresentado em 1991, foi aprovado e instituído por Decreto pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) apenas em agosto de 1992. Este documento normatizou todos os aspectos relacionados à dinâmica escolar, sobretudo em relação à gestão democrática, por sua vez viabilizada pelos Conselhos de Escola, à nova concepção de currículo via implementação dos ciclos, e ao processo de revisão da avaliação dos procedimentos pedagógicos na escola.

Como explicitado durante todo o capítulo em questão, a gestão democrática foi, sem sombra de dúvida, o fio condutor das formulações para a construção de uma escola pública popular que pretendia o PT. Exemplos podem ser reconhecidos pela retomada do Regimento Comum de 1985, pelas investidas na formação de educadores, pais e alunos, e na própria reestruturação da Secretaria. No entanto, para que as decisões sobre e pela escola pudessem de fato ser tomadas por um maior número de pessoas e não mais hierarquizadas e centralizadas, foi preciso (re)significar as funções dos Conselhos de Escola, uma vez que eram considerados “[...] a forma de organização legítima e capaz de realizar esta gestão coletiva”. (SÃO PAULO, p. 2, 1992c)

De acordo com o art. 8º do novo Regimento, “[...] a gestão da escola será

desenvolvida de modo coletivo, sendo o Conselho de Escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da Unidade Escolar”. (SÃO PAULO, 1992c) Tomando por base o quadro comparativo elaborado por Adrião [Pepe] (1995) em que versa sobre as diferenças substantivas entre o Regimento de 1985 e o de 1992, nos aspectos que englobam o Conselho de Escola, apreendemos as características mais relevantes dessa mudança.

**TABELA IV**  
**Regimento Comum das Escolas Municipais: comparação das funções desenvolvidas pelo Conselho de Escola em 1985 e 1992**

<b>Regimento de 1985 – Art. 43</b>	<b>Regimento de 1992 – Art. 14</b>
<b>Aprovar</b> o Plano escolar; <b>Definir</b> metas e prioridades para a elaboração do Plano Escolar;	<b>Elaborar</b> o Plano Escolar; <b>Definir</b> as <b>diretrizes</b> , prioridades e metas para a elaboração do Plano Escolar;
<b>Analisar</b> o desempenho da escola;	<b>Avaliar</b> o desempenho da escola;
<b>Aprovar</b> medidas adotadas pela escola para acomodação da demanda;	<b>Decidir</b> sobre a acomodação da demanda;
<b>Arbitrar</b> sobre impasses de natureza pedagógica ou administrativa, desde que, esgotadas as possibilidades pela equipe escolar;	<b>Propor</b> soluções para problemas de natureza administrativa ou pedagógica pelo CE, ou, a ele encaminhados;
<b>Traçar</b> normas disciplinares para todos os componentes da Comunidade Escolar, de acordo com a legislação em vigor;	<b>Discutir</b> e <b>Arbitrar</b> sobre os critérios e procedimentos de avaliação do processo educativo e das atuações dos diferentes segmentos da comunidade escolar;
	Decidir sobre aplicação de verbas;
	Eleger os representantes para o CRECE

Fonte: SÃO PAULO (1989); SÃO PAULO (1992c); Adrião [PEPE] (1995); elaboração própria.

Dessa forma, o Conselho de Escola de participante das atividades passa a ser o elaborador das mesmas. Essas mudanças trouxeram consigo os pressupostos segundo os quais a comunidade escolar deveria ser corresponsável pelos rumos das escolas que faziam parte. Assim, era igualmente necessário que a estrutura hierarquizante do processo decisório fosse mudado, isto é, com o novo Regimento, instalou-se o critério de paridade entre os usuários da escola que “[...] ao definir a obrigatoriedade de um número de pais e alunos equivalente ao número de representantes da equipe escolar, esse documento acaba por se constituir como expressão coletiva da comunidade escolar” (JACOBI, 1992, p. 39), tornando-se inclusive o

elo de ligação com as outras instâncias de representação do governo.

No entanto, ainda que se tenha estabelecido o Conselho de Escola como instância gestora das unidades escolares, ao diretor permaneceu a responsabilidade legal, perante a SME, sobre todos os procedimentos no interior das escolas. Está assim disposto no novo Regimento Comum de 1992:

Art.30 – a função de Diretor de Escola dever ser entendida como coordenação do funcionamento geral da escola e da execução das deliberações coletivas do Conselho de Escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e respeitada a legislação em vigor. Parágrafo único – o cargo de Diretor de Escola é exercido por titular de cargo, de provimento efetivo, na forma da legislação em vigor. (SÃO PAULO, 1992c, p. 22)

O trecho *na forma da legislação em vigor* remete-nos à Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP), que estabelece no art. 202, §2 que o “[...] Município responsabilizar-se-á pela definição de normas quanto à autorização de funcionamento, fiscalização, supervisão, direção, coordenação pedagógica”. (SÃO PAULO, 1990b, p. 61)

Ou seja, o Diretor continuou como único membro nato do Conselho de Escola, sendo todos os outros membros eleitos. Mesmo diante pressão feita pela Secretaria, para a categoria *Direção* de maneira geral, a forma eleição pelos membros da comunidade escolar para provimento do cargo de Direção também foi vetada.

Dentro desse quadro apresentado, levantamos a seguinte questão: se o Diretor permaneceu como aquele que responderia pela escola nas instâncias superiores responsáveis, no caso à Secretaria, porque deveria ele igualmente responder pelo Conselho de Escola? É sem dúvida bastante contraditório capacitar democrática e politicamente todo funcionamento da escola, ao mesmo tempo em que a concentração das responsabilidades, isto é, a legitimidade da tomada de decisões tenha permanecido nas mãos de apenas uma figura, o Diretor.

Dessa forma, o aprofundamento da democratização no interior das escolas municipais de São Paulo vinculou-se às decisões que viessem a tomar cada Diretor, as quais poderiam vir a ser facilitadoras ou inibidoras dos processos participativos.

Quanto às mudanças conferidas à nova concepção de currículo e à avaliação foram adotadas duas medidas. Uma diz respeito à ruptura com o sistema de seriação e a implementação do sistema de ciclos, isto é, uma reorganização do ensino fundamental – regular e supletivo. Segundo o novo Regimento, o ensino fundamental regular ficou dividido em três ciclos, o inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), o intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e

o final (antigas 7ª e 8ª). O supletivo em suplência I e suplência II, sendo o primeiro dividido em dois ciclos (I – antigas 1ª e 2ª séries; II – 3ª e 4ª séries concluíveis em 02 semestres) e o segundo também em dois ciclos (III – antigas 5ª e 6ª séries concluíveis em 02 semestres; IV – antigas 7ª e 8ª séries concluíveis em 02 semestres).

A proposta de ciclos tem, além disso, como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar, através de uma visão de educação em que se respeite o processo de construção cognitiva, ou seja, é necessário o respeito ao estágio de desenvolvimento em que se encontra o educando. O processo de aprendizagem não deve se restringir a períodos pré-determinados (séries), mas se vincular aos estágios de desenvolvimento do educando, que, segundo nossa concepção, se operacionaliza, de forma mais ampla através dos ciclos. (SÃO PAULO, 1992c, p. 7)

Assim, a organização pedagógica em ciclos requer um tipo de avaliação que respeite os novos pressupostos educacionais, e esta foi a segunda medida adotada. A concepção de avaliação que sustentou a proposta desse novo Regimento apontava “[...] para a mudança de enfoque dos resultados e metas para o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem de educando” (SÃO PAULO, 1992c, p. 8). Dessa forma, os registros das notas dos educandos foram substituídos por conceitos: P – Plenamente Satisfatório, S – Satisfatório e NS – Não Satisfatório. (art. 82). (SÃO PAULO, 1992c)

Sem dúvida, repensar o processo de avaliação, tal como está sendo proposto, é repensar também o projeto pedagógico da escola, superando o papel do educando como objeto de avaliação para o papel de sujeito, entre outros, do processo avaliativo. É romper a visão fragmentada, através dos diversos componentes curriculares, que impede uma visão global do educando nas suas potencialidades e possibilidades. (SÃO PAULO, 1992c, p. 10)

A retomada do Regimento Comum de 1985 justificou-se pela possibilidade de se viabilizar a proposta que intencionava a SME na gestão do PT mediante a existência do Conselho de Escola. No entanto, esse Regimento não contemplou as mudanças que propunha a gestão durante seu mandato, que propôs sua reformulação. Em que pese as mudanças substanciais ocorridas de um Regimento para outro, principalmente nos aspectos referentes ao Conselho de Escola, currículo e avaliação, a estrutura hierárquica manteve-se em sua essencialidade, representada pela figura máxima do Diretor, cujo mandato permaneceu mediante aprovação de concurso e prova de título, e não via processo eleitoral como proposto.

Dando continuidade à política educacional no município de São Paulo, em 26 de junho de 1992, na forma da lei 11.229, foi promulgado o primeiro Estatuto do Magistério

Municipal da cidade de São Paulo<sup>37</sup>. Decorrido mais de dois anos entre sua elaboração, discussão com as entidades sindicais, busca de condições favoráveis e aprovação da Câmara Municipal (após 112 rodadas), foi aprovado pela totalidade dos membros da casa e por todos os partidos.

O Estatuto permitiu a continuidade dos projetos de Formação Permanente<sup>38</sup>, de Reorientação Curricular<sup>39</sup> e do trabalho coletivo na escola<sup>40</sup>, sendo o maior destaque dado à valorização do trabalho e carreira do magistério público da cidade, uma das metas mais importantes a que se submeteu a Secretaria. Sobre a valorização do magistério, assegura o Estatuto de 1992<sup>41</sup> :

[...] piso salarial profissional, que não poderá ser menor que a média real dos valores corrigidos, mês a mês, por índice oficial vigente de correção inflacionária; Jornada de Tempo Integral (30 horas) sendo 20 horas em sala e 10 dedicadas a trabalho coletivo, preparação de aulas, correção de provas, etc.; garantia de estabilidade no emprego para professores ocupantes de cargos em comissão que estavam em exercício e possuíam 5 anos ininterruptos na Prefeitura na data de promulgação da Constituição Federal; criação do professor adjunto que, como profissional efetivo, substituirá os professores titulares quando de licenças, afastamentos e faltas de modo a garantir a continuidade do processo pedagógico e evitar o prejuízo do processo de aprendizagem de crianças e jovens. [...] adicional noturno de 30% , [...] e 50% 'pelo difícil acesso'. (SÃO PAULO, 1992b, p. 115)

Desta feita, o novo Regimento Comum bem como o Estatuto, podem ser considerados sínteses da gestão petista, sendo possível encontrar em ambos aquilo que de essencial esclarece a proposta de escola pública popular do PT.

Diante do exposto, podemos afirmar que as elaborações para a área educacional do PT no I ENEd/1989, mesmo tendo sido apresentadas concomitantemente à gestão do PT na capital paulistana, manteve reciprocidade nos encaminhamentos da proposta de construção de uma escola pública popular, pois, afirma a gestão:

A educação é um processo permanente que demanda continuidade e planejamento a longo prazo. Superar o imediatismo, a desinformação e a descontinuidade administrativa que caracterizam a educação de hoje é um grande desafio para uma administração popular. Não se trata de dar uma direção única e burocrática à educação. Trata-se

---

37 Anteriormente o que regulamentava o trabalho docente na Prefeitura Municipal de São Paulo era o Estatuto do Servidor Público Municipal.

38 art. 4º e art.76.

39 art. 3º.

40 art. 1º; art. 104 ao 109.

41 art. 4º; art. 6º; art. 7º ao 21; art. 54 ao 75; art. 80 ao 82.



de criar um sistema municipal de educação pública articulado com a sociedade, capaz de superar a atual pulverização. (SÃO PAULO, 1989, p. 9, grifo do autor)

No I ENEd, a defesa foi em prol de uma *escola pública popular* na qual a classe popular deveria ter a garantia do acesso e da permanência, da qualidade do ensino, e do direito de participar de sua construção, especificadas principalmente nas categorias de análise eleitas por nós como: **Democratização da Gestão, Democratização do Acesso, Nova Qualidade do Ensino e MOVA**, presentes tanto do I Encontro quanto na proposta que buscou implementar a Prefeitura.

Já no projeto de LOM/PT, o orçamento destinado à educação no município, além de respeitar os 25% exigidos pela nova Constituição Federal, desvinculava dessa verba, a alimentação, saúde, transporte, etc., fato que pode ser identificado na Prefeitura com a criação da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), que possibilitou a (re)instituição da Secretaria Municipal de Educação (SME), viabilizando que os gastos com a educação fossem separados da assistência ao educando.

Da mesma forma, está igualmente presente na LOM/PT que, para que o Sistema Municipal de Ensino seja implementado e mantido, é preciso reorganizar o aparato administrativo fazendo com que as formas de admissão do pessoal que o compõem fossem realizadas por meio de concurso de prova e títulos, ficando fora desse critério somente o cargo de direção, que deveria ser ocupado via eleição pelo Conselho de Escola.

Com exceção da proposta do cargo de diretor, que permaneceu como único membro nato do Conselho, os outros, incluindo este cargo, foram realizados por meio de concurso e prova de título na Prefeitura, além de serem regidos por Estatutos próprios, como é o caso dos professores, com o Estatuto do Magistério, aprovado ao final da gestão em 1992.

Por fim, a criação de Conselhos, mais especificamente, os Conselhos de Escola (de caráter paritário e deliberativo), foram determinantes tanto do projeto de LOM/PT no I ENEd, quanto na Prefeitura, uma vez que considerado enquanto prioridade capaz de articular todo o projeto de democratização da SME e das escolas.

Tais correspondências nos permite afirmar que, a proposta de escola pública popular que buscou ser implementada na capital paulistana em 1989, compôs a prioridade e a tese vitoriosa no PT nacional na ocasião do I ENEd. Tal fato nos possibilita inferir, inclusive, que membros-chave como Paulo Freire, Lisete Arelaro e Moacir Gadotti, integrantes da SME, filiados ao PT e presentes no I ENEd, tiveram peso substancial nos encaminhamentos e na realização do projeto de escola pública popular no município de São Paulo.

Contudo, isso não significa afirmar que a concepção educacional uma vez formulada e posta em movimento, necessariamente se realize no plano concreto. O que pretendemos com essa afirmação é problematizar aquilo que já afirmamos no segundo capítulo, ou seja, “[...] a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica sua execução”. (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 64)

Sendo assim, no capítulo que segue, trabalharemos na perspectiva de analisar em que medida as formulações para a educação do PT compuseram o capítulo sobre a educação na Lei Orgânica do Município de São Paulo.

## CAPÍTULO IV

### A EDUCAÇÃO NA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (LOM/SP)

O objetivo central deste capítulo é analisar como a concepção de educação do PT, sobretudo as formulações da proposta de *escola pública popular*, presente durante a gestão petista na capital, ganharam corpo na Lei máxima do município.

Nesse sentido, dividimos o capítulo em dois itens. No primeiro, por entender que se trata de uma política educacional de um partido determinado, apresentaremos a composição da Câmara Municipal no intuito de compreender a correlação de forças eventualmente travadas no momento de elaboração da LOM/SP. Como nosso objetivo não é analisar a LOM de São Paulo em sua totalidade, e sim o capítulo que circunscreve a educação, apoiaremos-nos em Calderón (2000), por ser um autor cujo trabalho traz a esta pesquisa elementos bastante elucidativos sobre o momento de elaboração da LOM, pois embasa suas análises nos jornais produzidos na época, nas falas proferidas pelos vereadores, nas emendas encaminhadas por parcelas organizadas na sociedade, nas emendas encaminhadas pelos partidos e vereadores, etc.

No segundo item, passamos para análise mais específica e aquela que configura nosso objetivo neste capítulo, isto é, como se estruturou o capítulo referente à educação na LOM de São Paulo.

#### 4.1 Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP)

A Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP) foi elaborada com base na Constituição Federal de 1988, que por sua diretriz estabelecia maior autonomia político-administrativa para cada município e, conseqüentemente, condições para a existência de Leis Orgânicas – elaboradas pelos próprios municípios. De acordo com o art.11 da nova Carta Magna de 1988, nas Disposições Constitucionais Transitórias, cada Assembleia Legislativa dispunha de um ano para elaborar a Constituição de seu Estado<sup>42</sup>, contando de sua promulgação. Corridos seis meses dessa aprovação, as Assembleias Municipais Constituintes teriam que criar e aprovar a Lei Orgânica de seus respectivos municípios. Em acordo com essas disposições, a LOM de São Paulo foi promulgada em 5 de abril de 1990.

---

42 A Constituição do Estado de São Paulo foi promulgada em 5 de outubro de 1989.

Convém mencionar que, antes da atual Lei Orgânica, a vida do município de São Paulo e de todos os municípios de estado de São Paulo era regida pelo Decreto-Lei Complementar nº 9, de 31 de dezembro de 1969, assinado pelo então governador do estado Roberto Costa de Abreu Sodré, amparado no Ato Institucional nº 5 – sob o qual viveu-se um dos períodos mais repressivos durante o regime militar. Esse Decreto-Lei privilegiava a centralização do poder no Executivo Federal, tendo como porta-vozes os governadores dos estados e as assembleias legislativas estaduais. Nesse contexto, dificilmente podia-se falar da existência de autonomia político administrativa, uma vez que os municípios eram regidos por legislação estadual e federal. (CALDERÓN, 2000, p.24)

A LOM de São Paulo, por sua vez, caracterizou-se por ter incorporado, ao menos na escrita, as bases jurídicas de um novo paradigma na inter-relação entre o poder público e a sociedade, admitindo, na forma da Lei, novos mecanismos de participação popular na administração municipal. Assim, lê-se no Art. 2º, que a organização do município obedecerá aos seguintes princípios e diretrizes: “I – a prática democrática; II – soberania e a participação popular; III – a transparência e o controle popular na ação do governo; IV – o respeito à autonomia e à independência de atuação das associações e movimentos sociais”. (SÃO PAULO, 1990)

Ainda como característica do tom assumido no texto da LOM sobre a abertura dos canais de participação à sociedade, aqui entendida como povo, afirma no art.5, 1§: “O Poder Municipal pertence ao povo”, sendo seu poder exercido pelo “[...] I- sufrágio universal e pelo voto direto e secreto; II – pela iniciativa popular em projetos de emenda à Lei Orgânica [...]; III – pelo plebiscito e pelo referendo”. (SÃO PAULO, 1990)

Como nossa pesquisa propõe-se a analisar uma política específica e elaborada, sobretudo, por um partido determinado, é de extrema importância que exponhamos como estava configurada a Assembleia Municipal Constituinte (AMC), já no intuito de problematizarmos a correlação de forças que compuseram as decisões na casa.

No início de 1989, a Câmara Municipal era composta por 53 vereadores, sendo estes distribuídos em 10 partidos – PT, PMDB, PSDB, PDS, PTB, PFL, PL, PCB, PC do B e PDT. No início dos trabalhos que compuseram a elaboração da LOM, este número aumentou para quatorze, chegando a somar quinze ao final de 1990. Os novos partidos foram o PSC, PSB, PRN e PST. Segundo Calderón (2000, p.31), “[...] o aumento das representações partidárias numa proporção de 50% não trouxe consigo grandes mudanças na correlação de forças existentes na CMSP”. Isto é, não contribuiu para a formação de uma maioria na Câmara, predominando, portanto, uma “[...] correlação de forças desfavorável entre o governo petista e o Legislativo municipal, impedindo em muitos momentos a aprovação de propostas

importantes do governo”. (SOUZA, 2004, p.349)

Além do próprio PT, os partidos que compunham a situação, isto é, aqueles que deram sustentação política à administração de Erundina, eram o PC do B e o PCB, entre outros que em momento decisivos a apoiaram como o PDT, PSC e PSB. Na oposição estavam o PSDB, o PFL, PL, PRN, PTB e o PMDB. O PV foi um dos partidos que circulou nas duas pontas, ora apoiando o PT ora o PSDB. (CALDERÓN, 2000)

O grande impasse na CMSP foi, sem tergiversar, para além do conteúdo da própria lei, a composição da mesa diretora e da relatoria<sup>43</sup> que organizariam os trabalhos e decidiriam, em última instância, sobre os resultados da LOM.

[...] O Plenário da Assembleia Municipal Constituinte – composto por 53 vereadores – elaborou a LOM, tendo como base o projeto de Lei preparado por uma Comissão de Sistematização. Por sua vez, essa Comissão fez o referido projeto a partir de anteprojeto preparado pelos três relatores, contando com a assessoria de cinco procuradores do município. (CALDERÓN, 2000. p.111)

Nesse ínterim, a disputa entre oposição e situação foi acirrada sem precedentes, deixando claro interesses de ordem partidária e muitas vezes individuais. Isso refere-se a alguns fatores, dos quais, a não maioria da força política foi determinante, pois “[...] nem os oposicionistas, nem os situacionistas, nem a ala conservadora, nem a ala progressista, detinha dois terços dos votos que possibilitariam a imposição das suas propostas” (CALDERÓN, 2000, p.131), obrigando que a inclusão de qualquer emenda à Lei estivesse sujeita a discussão e negociação entre as diversas forças políticas que interagiam na AMC. Por isso, ocupar a presidência da mesa diretora da LOM era tão importante.

Assim, todo o processo de elaboração do projeto da LOM em São Paulo foi marcado pela disputa entre diversos grupos de articulação de interesses – entre os vereadores e pequena parcela da sociedade organizada – cujos objetivos eram intervir nesse processo e ter suas emendas contempladas de forma que pudessem favorecê-los.

A apresentação de emendas populares foi um dos principais meios de participação da sociedade, contudo, não foi o único e nem mesmo o meio mais eficiente de atuação. Para Calderón (2000, p.69), o segundo meio existente foi articulado por diversos grupos de interesses que agiam “[...] através de práticas lobistas destinadas a pressionar os vereadores na defesa de determinados interesses”. Esse tipo de atuação, popularmente falando, seria o

43 A mesa diretora foi presidida por Gilson Nascimento (PMDB) e os três relatores que compuseram os trabalhos na mesa de elaboração do anteprojeto da LOM foram: Luiz Carlos Moura (PCB), Arnaldo Madeira (PSDB) e Chico Whitaker (PT). É preciso esclarecer que, mesmo tendo a população encaminhado inúmeras sugestões e emendas à AMC, a decisão final sobre possíveis incorporações foi dos vereadores reunidos em Plenário.

mesmo que se referir ao “trabalho de corredor” que foi realizado por essa parcela da sociedade organizada na tentativa de obter a adesão e o apoio dos vereadores a suas propostas.

Muitos foram os encaminhamentos das mais variadas ordens e interesses propostos tanto pelos grupos organizados da sociedade civil, quanto pelos vereadores que compunham a AMC<sup>44</sup>. Nesse sentido, antes de aprofundarmos a análise nas questões educacionais na LOM, é preciso que façamos um breve parêntese acerca da problemática da participação.

Como já apontamos, não havia maioria entre os partidos que compunham a Assembleia Municipal Constituinte (AMC) fazendo com que as emendas e, portanto, que os interesses fossem disputados, um a um, na correlação de forças que surgiram durante a elaboração da LOM. Junto à relevância desse dado, é preciso ressaltar que a gestão de Luiza Erundina em São Paulo comprometeu-se em estimular a participação e organização da população por meio da criação de Conselhos Populares autônomos, instâncias que deveriam definir as prioridades e os métodos de intervenção governamental.

Sendo assim, o processo de elaboração da LOM defendeu e, num certo sentido, permitiu a participação de membros externos à casa nas decisões sobre esta lei, além de garantir nas discussões da mesma, a formação dos Conselhos Populares nas instâncias que igualmente compunham as decisões das políticas locais.

Ao todo, foram encaminhadas à AMC 41 propostas relacionadas ao tema *Conselhos*, destas, 22 foram sugeridas por entidades da sociedade<sup>45</sup>, sendo o restante feito por vereadores. Em todas as propostas estava implícito que esses Conselhos deveriam constituir-se enquanto “[...] órgãos que incorporariam a participação da sociedade civil nas diferentes fases da gestão da coisa pública”. (CALDERÓN, 2000, p.93). Sem desconsiderar a importância da valorização da participação da sociedade nos encaminhamentos e elaboração da LOM, a lei de maior importância para qualquer município, o processo que envolveu a participação no processo decisório se fez cheio de contradições; elemento que nos permite questionar, inclusive, se de fato existiram canais abertos de participação à comunidade.

Nesse sentido, traremos alguns exemplos que não estão necessariamente ligados ao momento específico às discussões da LOM, mas que auxiliam na compreensão das variáveis acerca da problemática da participação, poder, decisão.

Os diferentes atores que compuseram o contexto da elaboração e formulação da política educacional proposta pelo PT mantinham perspectivas diferenciadas em torno da

---

44 Para maiores detalhes sobre os encaminhamentos das propostas, bem como da formação dos grupos, ver Calderón (2000).

45 “[...] somente uma entidade protocolava a emenda, mas a maioria delas foi elaborada por um coletivo de organizações”. (CALDERÓN, 2000, p. 95)

noção de participação popular e deram respostas não menos diferenciadas em relação aos desafios impostos à participação dos movimentos sociais no terreno institucional. Tal característica pode ser afirmada devido às diferentes trajetórias políticas vivenciadas por aqueles que faziam parte dos movimentos populares, tanto daqueles que compunham a própria SME.

[...] após a vitória nas eleições e frente à necessidade de transformar um plano de intenções em atos de governo, inicia-se um debate no interior da administração – entre os militantes e dirigentes do Partido dos Trabalhadores que agora compunham o governo municipal – acerca do caráter dessas instâncias bem como da conveniência do governo municipal em implementá-las. Ao menos no discurso, os governantes temiam o atrelamento dos movimentos populares ao governo. Insistia-se na posição de que a tarefa de constituição dessas instâncias deveria ser destinada aos próprios movimentos e não à administração. Por outro lado, parcela de militantes do PT, expressa na posição de setores do Diretório Municipal do partido da Capital, apontavam para a necessidade de atuação do governo, caso contrário os Conselhos Populares não efetivariam. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.61)

A importância do desenvolvimento da participação direta reside na incorporação em potencial de grupos sociais e de valores socioculturais diferentes dos que prevalecem nos organismos públicos, entretanto, não se deve desconsiderar as contradições que podem surgir no processo, seja por meio de interferências da administração, na formação de duplo poder, seja ainda quanto ao controle das instâncias decisórias por parte dos grupos mais organizados, ativos e/ou consolidados que agem em detrimento dos setores mais excluídos e que encontram nos mecanismos de participação direta a primeira forma de reconhecimento dos seus interesses.

Dentre os principais grupos de pressão que participaram durante a elaboração da LOM fazendo encaminhamento de demandas, estava o grupo de Diretores da rede municipal de ensino. Estes, organizados em sua categoria, exigiam que “[...] a eleição dos diretores de escola não fosse realizada nem por critérios políticos, nem pela população” (CALDERÓN, 2000, p.80).

Ora, já é sabido que a SME propôs que o cargo de direção fosse eleito pelo Conselho de Escola, e que esta proposta fora rechaçada pela comunidade escolar, permanecendo o diretor como único membro nato do Conselho. Se tomássemos esta informação apenas em suas acepções gerais, poderíamos inferir que este resultado foi, segundo a concepção que o PT buscou implementar na SME, democraticamente decidido. No entanto, alguns diretores chegaram a manipular os Conselhos das escolas de que faziam parte, ora pressionando de

maneira explícita, ora agindo em busca do consenso.

Na maioria dos CE, o diretor ainda exercia forte influência, o que diminuía a possibilidade de o Conselho ser uma instância com autonomia, conforme a proposta da SME. Por outro lado, os especialistas da rede escolar não possuíam uma cultura de participação e temiam a participação popular. O NAE, como instância técnico política, tinha caráter indutivo que não raro entrava em conflito com a dinâmica organizacional da rede. (GADOTTI; JACOBI, 1992, p.14)

Para elucidar, podemos retomar o exemplo que demos no terceiro capítulo sobre o processo de (re)elaboração do Regimento Comum das escolas Municipais. Naquele contexto, sob a forma de documento oficial, a SME submeteu à discussão de todos os segmentos da comunidade escolar uma nova proposta de Regimento Comum para as escolas Municipais de São Paulo. Mesmo tendo participado membros da comunidade escolar em todas as instâncias de decisão, o novo Regimento de 1992 pouco variou da proposta *sugerida* pela SME, sendo os NAEs convocados sempre na tentativa de buscar o consenso e manter a proposta tal como apresentada. Somente por isso, Adrião (1995, p.70) pôde afirmar que durante toda a gestão Erundina a SME “[...] optou pela tática de convencimento junto aos educadores e usuários para adoção das propostas apresentadas”.

O período de elaboração foi marcado também por questionamentos sobre a legitimidade de uma comissão composta exclusivamente por membros do executivo, apontando aparentes contradições no discurso democrático e popular da Secretaria de Educação. Tais críticas advinham, principalmente, do Sindicato de profissionais da Educação do Ensino Municipal – SIMPEEM – entidade que, na época, congregava a grande maioria dos funcionários das escolas. (ADRIÃO[PEPE], 1995, p.69)

Por esses e outros motivos, Silva (1998), ao analisar os desafios impostos à participação popular na gestão pública, tomando como caso específico o MOVA, aponta-nos que um dos maiores entraves nessa relação foi o nível possível de se exercer a autonomia por parte dos movimentos sociais frente à gestão do PT na Prefeitura. Diferentemente dos governos anteriores que historicamente não estiveram presentes nas lutas sociais, pelo contrário, reprimiram, excluíram ou mesmo não reconheceram os movimentos como interlocutores legítimos (Estado – Movimento Social), o governo do PT trouxe na lembrança e nas expectativas a tradição comum das lutas.

No entanto, os movimentos sociais estavam negociando com uma força política que estava, naquele momento, administrando a cidade de São Paulo. Segundo Silva (1998, p.77) “[...] as pessoas que estavam no governo – muitas dos próprios movimentos – estavam tentando assumir uma identidade de 'ser governo’”, fazendo com que os movimentos



percebessem a necessidade de identificar e separar por meio da criação de espaços que demarcassem maior autonomia, por exemplo a criação do Fórum Geral (instância separada da SME), quem era governo de quem era movimento social.

Assim, podemos identificar nesses exemplos que trouxemos, o peso que ainda exercia a tradição autoritária e clientelista<sup>46</sup> de nossa sociedade, e de como essas se fizeram presentes neste momento, tanto de elaboração da LOM, quanto na implementação da proposta de *escola pública popular* do PT.

Outro aspecto relevante desse processo que envolveu a elaboração da LOM e também da própria atuação petista na capital paulista, refere-se ao fato do PT, naquele momento, não ter definido um plano de atuação de governo, isto é, fator que pode ter contribuído para as inúmeras controvérsias entre o entendimento possível dos partidos da oposição e da situação. Assim, no PT

[...] não havia, na época, uma proposta orgânica em torno dos Conselhos, predominando diversas visões, muitas ideias, mas nenhuma proposta consensual, o que ficou evidente nas emendas sobre Conselhos apresentadas pelos vereadores petistas. Houve situações em que alguns vereadores petistas apresentaram o mesmo projeto dos tucanos, mudando o nome dos Conselhos – em vez de Conselhos de Representantes, chamaram-nos de Conselhos Populares. (CALDERÓN, 2000, p. 105)

A falta de um plano de governo provocou o que Souza (2004, p.352) denominou de “[...] declaração genérica de princípios”, proporcionando, muitas vezes, que as decisões no âmbito da Assembleia Legislativa Municipal fossem tomadas também de forma genérica, acusando ausência de propostas mais elaboradas sobre essa temática.

Portanto, ao se analisar o formato final da LOM, apesar da elevada demanda pela criação de Conselhos, somando 41 no total, apenas 3 desses foram incorporados pela Assembleia Municipal Constituinte, são eles: o Conselho de Representantes, o Conselho Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Educação. Isso se deveu a alguns motivos, dentre eles, que a criação dos conselhos e comissões deveriam fazer parte da legislação ordinária e não como competência da LOM, e também a defesa de que não havia acúmulo suficiente, isto é, por ser uma questão nova não havia experiência necessária para a elaboração mais detalhada. E tudo o que não entrava na LOM “[...] era jogado para regulamentação posterior, através de legislação complementar”. (CALDERÓN, 2000, p. 116).

Nosso intuito em problematizar, mesmo que em linhas gerais, como se deram as discussões acerca da elaboração da LOM em São Paulo, para além das questões educacionais,

46 Para maiores detalhes sobre aspectos do autoritarismo e clientelismo ver Carvalho (2012) e Chauí (2007).

foi apresentar um quadro de contradições exposto nos resultados da política desenvolvida pelo PT neste município. Portanto, de maneira breve, apresentamos alguns elementos que compuseram as decisões assumidas durante a gestão petista buscando compreender por meio dessas contradições os resultados das formulações para a política educacional proposta pelo PT na Lei máxima do município de São Paulo que, como sabemos, não se fez unilateralmente, muito menos de vitórias – tomando como base a própria política do partido.

#### **4.2 A educação na Lei Orgânica do Município**

Bem como explícito na nova Constituição Federal, o sistema municipal de educação da cidade de São Paulo em sua LOM abrangeu os níveis de educação fundamental e educação infantil, estabelecendo normas gerais para as escolas públicas municipais e particulares nessa abrangência, sendo, como disposto no art. 211 da Nova Carta, gratuitos e com níveis de qualidade de ensino garantidos. Compõem o capítulo referente à educação nesta Lei, apenas 11 artigos, nos quais estão dispostos a organização do ensino na rede municipal.

Art. 200 – A educação ministrada com base nos princípios estabelecidos na Constituição da República, na Constituição Estadual e nesta Lei Orgânica, e inspirada nos sentimentos de igualdade, liberdade e solidariedade, será responsabilidade do Município de São Paulo, que a organizará como sistema destinado à universalização do ensino fundamental e da educação infantil. (SÃO PAULO, 1990)

Constatou-se, a partir da análise da LOM, tomando como parâmetro o capítulo sobre a educação na Constituição Federal, e também dos documentos produzidos e elaborados pelo PT durante a gestão na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, que muito pouco da proposta de escola pública popular do partido foi incorporada à LOM do município. Portanto, daremos destaque aqueles elementos que ou avançaram/inovaram, ou mesmo contemplaram às diretrizes da política educacional do PT, ao menos no texto legal.

Um dos elementos que pudemos notar e que, ao menos na forma de texto, parece avançar naquilo que determina a Constituição, é o fato de se ter exigido que 30% e não 25% da receita resultante dos impostos financiassem os gastos com a educação no município, excluídos os gastos com a assistência (saúde, merenda).

A criação do Plano Municipal de Educação anunciada na LOM, prevista no art. 241 da Constituição Estadual de São Paulo, somente foi regulamentada em 2001, portanto, durante a gestão em questão, nada foi modificado.

Outro dado importante refere-se à menção feita ao termo *Gestão Democrática*. Lê-se

no último artigo, “Nas unidades escolares do sistema municipal de ensino será assegurada a gestão democrática, na forma da lei” (SÃO PAULO, 1990). Da mesma forma que na Constituição de 1988, o termo *na forma da lei*, seria somente regulamentado por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que apontou para uma organização escolar baseada nos moldes neoliberais. Assim, a gestão democrática na Constituição Federal de 1988

[...] ao mesmo tempo que se configurou como conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada. (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p. 67)

Sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM) e o Estatuto do Magistério Municipal, considerados por nós como aglutinadores da proposta de escola pública popular do PT, foram aprovados somente em 1992, isto é, ao final da gestão. No entanto, sobre o RCEM foi feito apenas um apontamento e este refere-se à organização estudantil.

Assim, lê-se no art. 204, “[...] o direito de organização e de representação estudantil no âmbito do Município, a ser definido no Regimento Comum das Escolas”. (SÃO PAULO, 1990). Se nos reportarmos ao RCEN de 1992, encontraremos no art.51, “Os estudantes terão assegurado o direito de organizar-se livremente em Associações e Agremiações Estudantis [...] Caberá aos estudantes a elaboração dos Estatutos de sua organização”. (SÃO PAULO, 1992c)

Embora o novo Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM) tenha sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, e portanto, tonou-se legítimo às escolas da rede municipal de ensino, foi somente neste momento da LOM que o Regimento foi mencionado.

Desta feita, o Estatuto do Magistério Municipal foi, daqueles que apresentamos no capítulo III, o único contemplado na LOM-SP, que embora tenha sido aprovada antes do Estatuto, criou elementos para que este pudesse ser criado e aprovado futuramente. Assim, lê-se no art. 210 “A Lei do Estatuto do Magistério disciplinará as atividades dos profissionais do ensino”. (SÃO PAULO, 1990)

Importante ressaltar que inclusive a erradicação do analfabetismo, uma das marcas distintivas da gestão petista (haja vista o MOVA), somente foi contemplada nas disposições

gerais e transitórias, bem como explícito na Constituição de 1988. Assim, na LOM/SP:

Art.2 – Nos 10 (dez) primeiros anos da promulgação desta Lei Orgânica, o Poder Executivo Municipal desenvolverá esforços com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos recursos a que se refere o art. 208 desta Lei Orgânica, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino municipal. (SÃO PAULO, 1990, p.70)

E na Constituição de 1988, que igualmente apresenta no ato de suas disposições transitórias no Art. 60

Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. (BRASIL, 1988)

Portanto, como já apontamos, a LOM de São Paulo apresentou muito mais semelhanças às determinações da Constituição Federal de 1988, do que com a política que buscou desenvolver o PT no município. Embora muitos pontos referentes à concepção de educação formulada pelo partido sintetizada, sobretudo, na proposta de escola pública popular estejam presentes no Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo e no Estatuto do Magistério Municipal, na Lei máxima do município, a LOM, os critérios que definiram a educação ficaram reduzidos. Nesse sentido, o partido conseguiu controlar melhor o locus dos processos decisórios no âmbito da SME do que na Câmara Municipal.

## CONCLUSÃO

A análise sobre como a concepção de educação forjada no I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores (I ENEd/PT) em 1989 realizou-se enquanto política educacional durante a gestão petista na cidade de São Paulo (1989-1992), foi o alicerce que sustentou todo nosso trabalho. Para tal, buscamos nos condicionantes histórico-sociais o processo de formação do PT, ao mesmo tempo que, dentro do mesmo período proposto nesse resgate, analisamos as principais reformas educacionais e a luta travada em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade pelos movimentos sociais, organizações, partidos e militantes, na tentativa de compreender como ambos os processos estavam intimamente ligados. Intentamos, a partir dessa análise, relacionar algumas características de formação do partido e elementos que fizeram parte de sua concepção de educação anos mais tarde.

Isso porque, a concepção de educação do PT defendida no I ENEd/1989 relacionou-se diretamente ao contexto das lutas travadas nas décadas anteriores em prol de uma escola pública, popular e democrática, tanto em sua concepção quanto em sua gestão. Além do que, a luta pela democratização do país também fez parte das bandeiras levantadas pelo próprio partido e esteve no cerne de sua própria formação. Por isso, o sentido em resgatarmos o processo histórico que antecedeu a formação do PT, juntamente aos condicionantes que justificaram as lutas pela educação pública no mesmo período.

O processo de industrialização/modernização brasileiro nunca veio acompanhado de rupturas claras em relação às concepções, interesses e relações que estruturavam e sustentavam a sociedade no passado. Portanto, o desenvolvimento brasileiro caracterizou-se por um processo bastante particular em que a democracia, também ela, encontrou limites, permitindo a recomposição de uma classe dirigente que não deixou de incorporar quadros dissidentes das próprias oligarquias combatidas.

Dessa forma, o Brasil da década de 1950 e 1960, em especial as capitais mais desenvolvidas como São Paulo, acompanharam um processo de industrialização subordinada ao capital externo, ou seja, um processo de conciliação das classes dominantes, de medidas aplicadas de cima para baixo em que se mantiveram as relações atrasadas (latifúndios), junto às relações de dependência do capital estrangeiro.

Momento característico pode ser reconhecido durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), ou a política do nacional-desenvolvimentismo, que buscava relacionar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro na promoção do desenvolvimento nacional.

O período do nacional-desenvolvimentismo foi marcado por intensa intervenção do Estado visando ao crescimento econômico cujas ações objetivaram o controle e a dinamização da produção, aumentando significativamente o quadro de empregos nacionais, tornando a educação o único caminho para ascensão das camadas baixas e médias por meio da qualificação dos profissionais requisitados para completarem os quadros das empresas.

Dessa forma, também a forma de organização do sistema escolar esteve diretamente relacionada, ou melhor, refletiu o desenvolvimento e a expansão industrial de padrões ditados pelo capital internacional. Dois aspectos relevantes desse processo foram as transformações ocorridas na administração escolar e a Lei 4.064, ou a LDB de 1961. Sobre os aspectos da administração escolar, esta foi marcada pela dualidade entre a concepção e a execução no trabalho nas escolas, muito próximo à organização das fábricas. De toda forma, guardadas as devidas especificidades do trabalho e dos trabalhadores das escolas, “[...] observamos que a tendência histórica é de aproximação destes com o processo produtivo capitalista, ou seja, com o trabalho alienado e com a falta de controle sobre os processos” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 136). Quem planejava ou pensava a educação eram as instâncias federais, estaduais ou municipais, e os executores eram os docentes. Nesse ínterim, a administração da escola estava representada pela figura do diretor que com autoridade, no entanto, sem autonomia diante do contexto político, social e econômico, não participava do planejamento e, ainda, atuava como intermediário entre quem planejava e executava as propostas.

A LDB/1961, por sua vez, também esteve em meio do jogo político e de interesses disputados entre os setores privatistas e aqueles que defenderam uma educação genuinamente pública e financiada pelo dinheiro público. Segundo os autores que utilizamos, nesse momento, foram os setores privatistas e conservadores os vitoriosos no processo de elaboração desta Lei.

A década de 1960 foi um período de intensa efervescência política, marcada pelas mobilizações de uma nova geração de educadores progressistas e intelectuais jovens que protagonizaram movimentos de cultura e de política marcadamente populares. Nesse momento, demos destaque a Florestan Fernandes e Paulo Freire – que anos mais tarde compuseram os quadros de fundação do PT –, cujo primeiro influenciou decididamente a luta pela escola pública, principalmente nas disputas travadas na Constituinte, e o segundo, influenciou amplamente a concepção de educação de sua época, principalmente a do PT na década de 1980.

O período que sucede, mais conhecido como modernização conservadora, período

característico do regime militar (1968-1973), intensificou, ainda na perspectiva da subordinação do capital estrangeiro e alicerçado num padrão de acumulação capitalista, a concentração de renda às elites brasileiras. No âmbito do Estado, alijou decididamente a população das decisões políticas e econômicas por meio de forte e violenta repressão. Em outros termos, intensificou e alargou o padrão de acumulação anunciado nos governos anteriores, provocando uma decisiva desproporção entre o crescimento da economia e o retardamento proporcionando, muitas vezes, o abandono dos programas sociais.

O auge desse período deu-se em 1973, contudo, a crise internacional do petróleo assolou também o Brasil que contraiu empréstimos exorbitantes a fim de financiar suas atividades econômicas, ocasionando uma sensível desaceleração na economia e muita insatisfação na população.

Durante o período militar de 1964-1985 foi implementada uma série de reformas educacionais, das quais as que merecem destaque são: a Lei 5.540/68, que centralizou o poder nas Universidades e abriu precedente para que as instituições privadas de ensino superior adentrassem o mercado educacional; e a Lei 5.692/71 que ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental e introduziu a reforma do ensino médio de caráter tecnicista.

Ambas as reformas foram balizadas pela *Teoria do Capital Humano*, por teorias da administração capitalista, que antes de pressupor a qualidade de ensino, compreendiam a educação como um produto de interesses capitalistas, declarando o nítido comprometimento do governo militar com os interesses oriundos das alianças feitas com os grupos dominantes, como por exemplo: o acordo MEC-USAID.

Com relação à administração do sistema escolar, a ditadura militar favoreceu a criação de cargos de controle do trabalho nas escolas, em que a forma de provimento desses cargos exigiam uma formação tecnocrática, hierarquizando a divisão do trabalho no interior das próprias escolas. O papel do dirigente escolar era, em última instância, o de garantir a ordem nas unidades escolares, sobretudo na manutenção e disseminação da ideologia capitalista.

O Saldo do Golpe Civil-Militar de 1964 para a educação foi a ampliação de problemas como reprovação, evasão e má qualidade do ensino, evidenciada principalmente com o fracasso da profissionalização do 2º grau. É inegável que houve ampliação na oferta de vagas; em contrapartida, nunca foi tão evidente o número dos que ficaram fora da escola. Isso porque, diferentemente das décadas anteriores, havia uma expectativa criada na população quanto à capacidade de a escola promover substanciais transformações, tanto na sociedade quanto no indivíduo. (COLARES, 2003, p. 72)

Com exceção do Movimento Estudantil (DAL RI; VIEITEZ, 2011a) que atuou publicamente até o Ato Institucional n. 5 (AI-5), os movimentos sociais e as organizações que se colocaram contrárias aos ditames ditatoriais foram duramente reprimidos e permaneceram na clandestinidade. Portanto, é possível afirmar que as reformas educacionais, bem como as perdas dos direitos salariais, dos direitos trabalhistas, dos arrochos salariais (em inúmeras categorias de profissionais) não foram aceitas pacificamente.

No final da década de 1970, algumas categorias de profissionais, dentre eles os professores, iniciaram um movimento de organização junto à classe trabalhadora, que já se fazia ampla em decorrência do processo de modernização tecnológica (ampliação do número de trabalhadores urbanos), organizando uma série de greves.

Para citar um caso específico, aquele que nos interessa diretamente, ao final do ano de 1977 iniciou-se, por parte dos operários do grande ABC paulista, região de maior concentração de multinacionais automobilísticas, uma campanha pela reposição da perda de 31,4% de seus salários. Os metalúrgicos, liderados pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, cruzaram os braços e iniciaram greve, atingindo ao longo dos dias mais de 150.000 operários. O tema que unificou todos esses trabalhadores apontava para a luta pelo salário mínimo nacional único, legislação de garantia de estabilidade de emprego, liberdade sindical, fim do arrocho salarial e livre organização nos locais de trabalho.

Essa nova tendência sindical foi a que deu origem ao *novo sindicalismo*, que posteriormente, tendo em vista a pressão exercida pelos movimentos sociais, o enfraquecimento do regime militar, a consequente abertura política e a reforma partidária, a formação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Sendo assim, o caráter autoritário do Estado passa a ser questionado com maior força e ênfase pelos movimentos sociais. A luta pelas liberdades democráticas, o retorno das eleições para governantes, a conquista da liberdade da organização partidária, o movimento pelas *Diretas Já*, entre tantas outras no campo político, econômico e social, configuraram um clima por maior participação e democratização da sociedade.

O mesmo ocorre no campo educacional, sendo considerada uma das épocas mais fecundas de ensaios contra-hegemônicos em que as pedagogias críticas passaram a disputar a orientação das práticas educativas. De acordo com Nosella (2005), na década de 1980, o debate em questão era o compromisso político e a competência técnica, e a polêmica se deu em torno do educador-político e o educador-técnico. Nesse contexto, teorias educacionais com caráter progressista como a *Pedagogia Crítica dos Conteúdos*, *Pedagogia Libertária*, *Pedagogia Libertadora*, *Pedagogia Histórico-Crítica*, foram formuladas e discutidas pelos



acadêmicos da educação em conjunto com alguns movimentos dos trabalhadores do magistério.

Sendo assim, o auge das disputas travadas nesse período foi, sem dúvida, pela criação de espaços mais democráticos que permitisse a participação da sociedade na tomada de decisões em seus mais variados âmbitos e aspectos. Nesse momento, surgiram importantes entidades e instituições que tiveram papel decisivo nas lutas pela educação e pela democratização do país. Momento elucidativo pode ser apontado pela formação do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, composto pela ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, ASNPPT, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE.

As principais bandeiras levantadas pelo *Fórum* foram: o lançamento da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita*; o lançamento da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita* no Estado de São Paulo em 1987; elaboração de uma proposta de redação para a Carta Constitucional – o capítulo referente à educação; e elaboração de *Manifesto em defesa da Escola Pública*. E o fio que conduziu essas bandeiras foi a defesa da descentralização administrativa, gestão participativa na educação, eleições diretas para os dirigentes escolares, instituição de colegiados escolares eleitos pela comunidade, entre outros.

A década de 1980 foi marcada por grande intensidade de participação popular e organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Essa nova postura, por sua vez, foi capaz de criar uma nova cultura político-popular que redefiniu a relação entre Estado e sociedade, modificando também as relações outrora estabelecidas no espaço escolar, sendo o marco representativo desse período a promulgação da Constituição Federal em 1988. De acordo com Rosar (1999, p. 167), apesar das restrições de caráter legal para a organização de espaços mais democráticos no interior das escolas, ainda assim:

[...] começaram a se criar mecanismos de participação da comunidade escolar e da comunidade de pais dentro da escola, a partir de eleições para a escolha de diretores e constituição de conselhos escolares, comunitários e até dos conselhos municipais de educação. Esses mecanismos apresentam limites e possibilidades que têm, de certa forma, se confrontado permanentemente, ampliando ou restringindo resultados durante os anos 90. (ROSAR, 1999, p. 167)

Portanto, as lutas travadas nas décadas de 1960, 1970 e 1980 rumaram para o fim da ditadura militar e tiveram como pauta elementar aglutinadora dos movimentos, a conquista da democracia. Nos aspectos específicos que englobaram as discussões sobre a educação, a luta pela democracia foi representada pela luta na qualidade de ensino, valorização do profissional

do magistério, democratização da gestão escolar, gestão participativa, eleição direta e secreta para dirigentes das instituições de ensino, criação dos colegiados escolares sendo seus membros eleitos pela comunidade escolar, entre outros.

Nesse mesmo período, mais precisamente na segunda metade da década de 1980, é que no PT inicia-se a primeira sistematização teórica/conceitual sobre educação documentada no Relatório Final do I Encontro Nacional de Educação do PT (ENEd/PT), ocorrido em 1989. A partir da análise dos documentos que finalizaram o Encontro, pudemos notar que grande parte das formulações teóricas do partido sobre a educação dialogou diretamente com os ideais do período histórico que as antecederam.

Segundo o próprio documento e, portanto, sobre aquilo que definiu a concepção de educação do PT, a defesa maior foi por uma escola pública e gratuita em todos os seus níveis e voltada, principalmente, para os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, uma escola que fosse pública, popular e democrática, formadora e transformadora. A *escola pública popular* do PT fundamentou-se sob três princípios básicos especificados ao longo do documento que nortearam as formulações de sua política educacional: democratização do acesso e permanência ao/do aluno na escola, democratização da gestão e qualidade de ensino. Em todos eles o que prevaleceu foram as mudanças na concepção de financiamento, currículo e organização do/no espaço escolar, que seguiram os propósitos dos princípios democráticos que propunha o partido para a educação, isto é, verbas públicas para as escolas públicas, plano de salários e carreira, reformulação do currículo escolar junto com a comunidade escolar, eleições para os dirigentes escolares, instituição dos órgãos colegiados, entre outros.

Como o problema de pesquisa que buscou ser respondido foi compreender como as formulações educacionais do PT, presentes no Relatório Final do I ENEd, consubstanciaram-se em política educacional durante a experiência na Prefeitura Municipal de São Paulo, demos destaque à análise sobre as formulações do PT em seu I ENEd para os municípios, pois assim foi possível estabelecer parâmetros mais concretos ao analisar a política implementada na SME de São Paulo.

Assim, também na proposta de Lei Orgânica Municipal do PT (LOM/PT), em seu capítulo sobre a educação, o PT defendeu medidas democratizantes para o sistema de ensino municipal, dentre elas: a Educação de Jovens e Adultos – influência direta de Paulo Freire; que 25% da verba arrecadada resultante dos impostos fossem destinadas exclusivamente à educação; que toda a forma de admissão dos profissionais da educação fosse realizada por meio de concursos de provas e títulos; a elaboração de um Estatuto do Magistério Municipal; criação dos Conselhos de Escola e do Conselho Municipal de Educação, ambos de caráter

consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Municipal de Ensino vinculados ao sistema orçamentário, como unidade orçamentária.

O que pudemos perceber é que as formulações petistas para a área educacional presentes no Relatório do I ENEd aproximaram-se sobremaneira das perspectivas travadas pelas lutas em prol da educação pública, gratuita, de qualidade nos anos anteriores, portanto, nesse momento também o PT defendeu bandeiras democratizantes para o sistema de ensino, inclusive nas esferas institucionais.

Durante o governo do PT na capital paulista (1989-1992), tendo à frente da Secretaria Municipal de Educação, Paulo Freire, algumas medidas foram tomadas a fim de se seguirem as proposituras educacionais do PT previamente anunciadas<sup>47</sup>. A primeira delas foi o revigoramento do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo de 1985 que previa a descentralização da gestão por meio da criação dos Conselhos de Escola.

Além da (re)implementação dos Conselhos de Escola, a SME deu início à reforma administrativa por meio da mudança das Delegacias Regionais de Ensino (DREM) para os Núcleos de Ação Educativa (NAE), buscando romper com a estrutura hierárquica de tomada de decisões substituindo-as por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo. Houve também outras diretrizes apontadas nesse documento das quais destacaram-se: a reformulação do próprio Regimento Comum de 1985 nos moldes descentralizadores propostos pela gestão; elaboração de uma nova proposta curricular; um Estatuto do Magistério; projeto de formação permanente de professores; realização de concursos admissionais para a carreira pública; e valorização da política de jovens e adultos via ensino noturno regular.

Como critério para a implementação da *escola pública popular*, a gestão da SME estabeleceu quatro prioridades, que nesse caso, constituíram-se em categorias analíticas essenciais na análise da política educacional desenvolvida pelo PT na Prefeitura de São Paulo. São elas: **democratização da gestão**; **democratização do acesso**; **Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)**; e **Nova qualidade de ensino**. As definições e desenvolvimento das quatro prioridades foram extraídas de cinco documentos produzidos durante os quatro anos da gestão intitulados *Cadernos Construindo a Educação Pública Popular*, sendo um deles, o *Balanço Geral*.

Importante destacar, mais do que detalhar cada categoria como fizemos no capítulo III, é que todas elas estavam intimamente ligadas e seguiram os critérios descentralizadores e

---

47 As medidas anunciadas pela SME encontram-se presentes no documento intitulado *Aos que fazem educação conosco em São Paulo*, publicado em Diário Oficial do dia 1º de fevereiro de 1989.

democratizantes da proposta do PT para a educação, sendo o Conselho de Escola o articulador de todo o processo. Pois para a gestão da SME, a criação dos Conselhos de Escola permitiu não somente a formação de outros Colegiados descentralizadores como os NAEs, mas também avaliar e organizar junto à comunidade escolar o Plano Anual, isto é, as propostas pedagógico-administrativas das escolas.

Da mesma forma, os Conselhos de Escola de caráter deliberativo, teriam permitido as outras decisões como a elaboração do novo Regimento Comum, de uma nova proposta curricular por meio do *Movimento de Reorientação Curricular e Formação Permanente do Pessoal de Ensino*, e do Estatuto do Magistério. Isso porque, no entendimento da gestão, ao se fortalecer os Conselhos de Escola, fortalecer-se-ia também a participação da comunidade escolar, ou seja, toda a decisão referente à escola nos seus mais variados âmbitos.

Após análise e exposição das prioridades que compuseram a política educacional desenvolvida e implementada pelo PT em São Paulo, chegamos à conclusão de que toda a tentativa de democratizar a gestão, o acesso, melhorar a qualidade do ensino e efetivar o projeto MOVA por meio de parcerias com os movimentos sociais e Prefeitura, isto é, viabilizar a proposta de *escola pública popular*, condensou-se em duas das metas anunciadas no início da gestão: a reformulação do Regimento Comum das Escolas Municipais e o Estatuto do Magistério.

No que se refere ao Novo Regimento Comum das Escolas Municipais, aprovado em 1991 e instituído em 1992, podemos afirmar que este normatizou os aspectos relacionados à dinâmica escolar, sobretudo em relação à dinamização da gestão democrática viabilizada pela nova composição e definição dos Conselhos de Escola, sobre a nova concepção de currículo tendo em vista a implementação dos ciclos, e ao processo de revisão da avaliação dos procedimentos pedagógicos da escola.

Sobre os Conselhos de Escola, de partícipe das atividades escolares, no novo Regimento, ele passou a ser o elaborador das mesmas, considerando que para isso a comunidade escolar passou igualmente a ser corresponsável pelos rumos que a escola deveria seguir. Para isso, o critério de paridade foi instaurado ao definir que o número de pais e alunos fosse equivalente ao número de representantes da equipe escolar (professores e funcionários).

Sobre às mudanças conferidas à nova concepção de currículo e avaliação, foram adotadas duas medidas que se fizeram constar no novo Regimento: a primeira refere-se à ruptura estabelecida com o sistema de seriação, sendo implementado o sistema de ciclos. A segunda, diretamente articulada à primeira, diz respeito à forma de avaliação dos sistemas em ciclos, sendo as notas substituídas por conceitos. Ambas as medidas pressupunham a

reelaboração do projeto pedagógico das escolas no intuito de se superar a condição do aluno como objeto e passar a considerá-lo como sujeito.

No entanto, muitas controvérsias surgiram no momento de elaboração do novo Regimento. Uma delas referiu-se aos questionamentos proferidos por membros dos sindicatos municipais e por parte da comunidade escolar sobre como o projeto do novo Regimento fora elaborado e encaminhado às escolas. Após análise nos próprios documentos da gestão e de bibliografia complementar, foi possível afirmar que grande parte dos membros que o elaborou faziam parte da equipe do executivo, o que teria comprometido a própria legitimidade das proposituras da gestão democrática e popular do PT. Importante destacar também que, embora este projeto tenha sido encaminhado às escolas municipais para apreciação e discussão com a comunidade escolar, em quase nada ele fora alterado no momento de sua aprovação.

Outra polêmica recaiu sobre como os Conselhos de Escolas ficaram estruturados. Ainda que se tenha estabelecido os Conselhos de Escola como instâncias gestoras das unidades escolares e articuladores da proposta democrática da gestão petista na SME, o perfil hierarquizante em sua formação permaneceu operante. Já é sabido que a proposta inicial, desde o I ENEd, fora romper com a prática de indicações e/ou cargos de confiança. No entanto, ainda que a forma do provimento do cargo de Diretor de escola tenha sido realizada por meio de concurso e prova de títulos, nos Conselhos de Escola o Diretor manteve-se como o único cargo nato. A ele delegou-se a responsabilidade legal, perante a SME, sobre todos os procedimentos no interior das escolas. O que, mais uma vez, apresentou incoerências diante a concepção de educação do PT, principalmente aquela que buscou ser desenvolvida na SME em São Paulo.

Pois, é bastante contraditório capacitar democrática e politicamente todo o funcionamento administrativo e pedagógico da escola preservando-se as responsabilidades e legitimidade da tomada de decisões centralizadas na figura do Diretor. Assim, ao nosso ver, o aprofundamento da gestão democrática nas escolas municipais de São Paulo, vinculou-se às decisões que viessem a tomar cada Diretor, as quais poderiam ser inibidoras ou facilitadoras do processo decisório coletivo.

O Estatuto do Magistério Municipal da cidade de São Paulo (Lei 11.229) foi o primeiro a ser elaborado e aprovado na cidade de São Paulo. Embora tenha sido promulgado ao final da gestão em 1992, foi aprovado por unanimidade pela Câmara Municipal no momento de elaboração da Lei Orgânica do Município. O Estatuto, por sua vez, permitiu a continuidade dos projetos de *Formação Permanente* e de *Reorientação Curricular*, sendo a

ênfase maior dada à valorização do Trabalho Docente e à carreira do magistério público da cidade. Os principais artigos que compõem o Estatuto e que representam a proposta são o art. 1º; 3º; 4º; 6º; 7º ao 21; 54 ao 75; 76; 80 ao 82; e 104 ao 109.

Assim, podemos afirmar que tanto o Regimento Comum das Escolas Municipais, quanto o Estatuto do Magistério Municipal constituíram-se como síntese da proposta de *escola pública popular* do PT defendida no I ENEd e também na Prefeitura. Em que pese as contradições sobre o processo de implementação dessa proposta, compreendemos que ao menos no plano legal, houve coerência com aquilo que vinha defendendo o partido em suas proposituras para a política educacional que deveria ser desenvolvida nos municípios.

No entanto, é preciso considerar que as formulações no plano teórico de uma política pública, mesmo sendo objetivada em Lei, é antes de tudo um produto de embates, e a simples presença no texto legal de qualquer medida, seja ela democratizante, libertadora, punitiva, etc., não implica sua execução.

Sendo assim, analisamos a política educacional do PT até o momento da promulgação da Lei Orgânica do Município de São Paulo (LOM/SP), mais especificamente o capítulo que versa sobre a educação, que fora elaborada e aprovada, tendo em vista a determinação da Constituição Federal de 1988, em 1992. Isso porque, além do PT ter formulado um projeto de LOM no I ENEd, esta é a Lei máxima de todo e qualquer município; é aquela que regulamenta toda a ação na localidade.

Como nossa pesquisa baseou-se na análise da política educacional desenvolvida por um partido específico, e como a LOM de São Paulo foi criada durante a gestão petista na capital, buscamos trazer a configuração partidária da Câmara Municipal, como forma de compreender a correlação de forças estabelecida na disputa dos componentes que fariam parte da LOM/SP.

Nesse sentido, percebemos que durante o processo de elaboração da Lei, não havia maioria partidária no legislativo, o que caracterizou esse episódio pela disputa entre diversos grupos de articulação de interesses, cujos objetivos eram intervir ao máximo e ter suas emendas contempladas de forma à favorecê-los. Fator o que pode ter dificultado os encaminhamentos e aprovação dos projetos de lei da situação (PT e aliados).

Até por uma característica da proposta de governo anunciada na campanha de Luiza Erundina, isto é, a formação de Conselhos Populares autônomos, a apresentação de emendas populares marcou todo o processo de elaboração da LOM e foi um dos principais meios de participação da sociedade. Ao todo, foram encaminhadas à Assembleia 41 propostas relacionadas ao tema Conselhos, sendo que destas, 22 foram sugeridas pela sociedade e o

restante por vereadores.

No entanto, apenas 3 desses foram incorporados pela Câmara Municipal: o Conselho de Representantes, o Conselho Municipal de Saúde e o Conselho Municipal de Educação, sendo alegado falta de experiência e acúmulo de discussão e que os restantes dos Conselhos não eram de competência da LOM, para o número reduzido de aprovações. De qualquer forma, a falta de um plano de governo petista de atuação e a não maioria dos apoios no período de formulação da LOM, podem ter sido a causa do número reduzido de aprovações dos Conselhos, principalmente daqueles oriundos da população.

E, ainda, houve encaminhamentos diversos, dentre eles, a demanda advinda dos Diretores da rede municipal de ensino, uma das únicas categorias da educação que encaminhou propostas. Sua principal reivindicação foi que a eleição dos diretores de escola não fosse realizada nem por critérios políticos e nem pela população. Segundo fontes de pesquisas anteriores, alguns diretores chegaram a pressionar e manipular os Conselhos de Escola em busca desse consenso.

Sobre o capítulo referente à educação na LOM de São Paulo, regra geral, não avançou em relação aos determinantes constitucionais ou mesmo incorporou elementos da política educacional desenvolvida pela SME da mesma gestão, com exceção do Estatuto do Magistério Municipal aprovado por unanimidade pela Casa em 1992, e sobre a forma de organização estudantil regulamentada no Regimento Comum das Escolas.

Concluimos, dessa forma, que daquilo que apresentamos sobre a política educacional desenvolvida pelo PT no município de São Paulo nas esferas do Executivo e do Legislativo, em que pese as contradições ocorridas nesse processo, o Executivo municipal e, portanto, a Secretaria Municipal de Educação pôde controlar com mais eficiência o lócus dos processos decisórios do que o Legislativo, obtendo maior coerência com as formulações da política educacional que intencionou desenvolver o PT desde seu I ENEd.

Isso deveu-se a inúmeros fatores dos quais é preciso considerar que a participação direta incorporou grupos sociais de valores e entendimentos diferentes dos que prevaleceram nos órgãos públicos, sem desconsiderar as interferências administrativas das mais variadas formas, formação de duplo poder, e ainda grupos majoritários ou não, mais organizados e consolidados – a exemplo dos Diretores – que encontraram nos mecanismos de participação direta a primeira forma de reconhecimento de seus interesses. Elementos que estiveram presentes tanto na esfera do Executivo quanto na do Legislativo.

Assim, é possível afirmar que a concepção de educação do PT que esteve na base das formulações de sua política educacional postas em prática na Prefeitura de São Paulo,

conformou-se nos parâmetros postos pelas lutas da educação nas décadas anteriores e exigiram medidas mais democratizantes para o sistema de ensino. No entanto, segundo o recorte de nosso objeto, o Executivo Municipal obteve maior êxito ao colocar em prática a proposta educacional do PT do que o Legislativo durante a elaboração da Lei máxima do Município, a LOM.

Contudo, é preciso fazer algumas considerações que extrapolam o recorte estabelecido nesse trabalho. Embora nosso problema de pesquisa seja datado, circunscrevendo-se num período histórico determinado e respondendo a ele, o ponto de inflexão fundamental que o norteia é o presente. Sendo assim, ao darmos continuidade na análise nos documentos dos ENEds subsequentes, pudemos perceber que haviam ali elementos importantes que apontam para possíveis interpretações do que tem sido a política educacional petista hoje.

As expectativas em torno da conclusão sempre são, ao menos imediatamente, as de se obter respostas para os problemas apresentados. No entanto, não é nosso intuito, uma vez que não temos respostas, mas sim apontamentos acerca da problemática apresentada que podem direcionar para alguns caminhos e interpretações posteriores, não se restringindo apenas a um único direcionamento. Isso porque, o PT já assume, a contar do ano de 2011, seu terceiro mandato consecutivo à frente do Governo Federal. Portanto, há de se considerar que este fator nos impossibilita de dar respostas conclusivas acerca dos rumos da política educacional elaborada por este partido, pois ela ainda encontra-se em um processo aberto, cheio de possibilidades.

Contudo, sem propor uma análise da política educacional do PT no Governo Federal, mas sim de alguns aspectos de sua própria concepção de educação forjada em seus Encontros Nacionais, buscaremos traçar algumas considerações que apontam significativas mudanças nos rumos adotados pelo partido em suas formulações para a área educacional, e faremos isso a partir de dois outros ENEds, a saber, o II e o IV<sup>48</sup>.

Sobre alguns aspectos da política educacional petista, em julho de 1992 foi realizado o II ENEd que, organizado pela já institucionalizada CAED, buscou dar continuidade e projetar sua concepção de educação a partir das análises feitas das experiências dos governos que o PT assumiu nas 36 cidades brasileiras em 1988. A chamada para o segundo II ENEd teve como título *Educar para um Brasil Cidadão*. Esse Encontro, mesmo reafirmando as proposições de uma escola pública, popular e democrática, não mais reivindicou a classe trabalhadora, e sim a maioria da população sem explicitar, como no I ENEd, quem de fato

---

48 Sobre os documentos referentes ao IIIº ENEd, é preciso enfatizar que não foram encontrados.



eram seus integrantes. Segundo Lima (2004, p. 149), o II Encontro procurou

[...] reafirmar algumas posições anteriormente assumidas, não somente privilegiando os trabalhadores, mas os cidadãos brasileiros. Já era a preparação para o discurso nas disputas eleitorais para Presidente da República de 1994 [...] E assim, a educação laica, de qualidade, pública, politécnica volta a ser ratificada, agora direcionada para todo o Brasil e não mais para uma classe específica. A pureza do partido de classes começa sua diluição em meio às tentativas de vitória nas disputas pelos cargos majoritários da República do Brasil. (LIMA, 2004, p. 149)

Isso porque, os êxitos eleitorais, principalmente dos que datam de 1988, o PT, contraditoriamente ao que se esperava,

[...] começou a romper com a lógica da ruptura, iniciando um processo de integralização ao regime que se aceleraria no decorrer da década de 90. Sua vida orgânica passou a ser dominada pelos funcionários das prefeituras, dos gabinetes dos parlamentares, levando-o a um processo de burocratização, que o afastou progressivamente daqueles setores que, em sua origem, reivindicava representar. (GARCIA, 2001, p. 96)

Assim, acreditava-se que não somente o PT, mas também a CUT “[...] mantivessem a combatividade, radicalizassem a democracia” (DAL RI; VIEITEZ, 2011b, p. 286), durante e após o processo de abertura política. Num curto prazo de tempo, o PT tornou-se um partido nacional a partir de sua emergência do ABCD paulista, “[...] contudo não tardou a esquecer de suas raízes, e as prioridades eleitas foram o mercado eleitoral e o parlamentarismo, preservando no plano orgânico os mecanismos usuais de representação republicana”. (DAL RI; VIEITEZ, 2011b, p. 286)

[...] a principal virtude do PT foi sua relação orgânica com o movimento vivo da classe, e, neste aspecto, o caráter e a autenticidade de suas lideranças foram essenciais. No entanto, esta virtude foi, também, o principal fator de sua deformação. [...] Em vez de ser a consciência possível que mantinha a meta estratégica apesar do momento prático de derrota, se converteu na consciência política correspondente à derrota prática; em vez de ser a 'consciência da possibilidade da vitória', tornou-se a consciência da impossibilidade da ruptura. (IASI, 2006, p. 532)

Entendemos que o período de 1989 a 1992, o qual nosso objeto se encontra, representou um marco bastante contraditório na história do Brasil, pois condensou “[...] uma década de fortalecimento dos processos constitutivos da cidadania e democracia ativas, cujo eixo fundamental se estruturava na configuração da ampliação da esfera pública” (FRIGOTTO, 2001, p. 59), ao mesmo tempo que apresentou um retrocesso oriundo de uma

onda conservadora e de reformas, principalmente no Estado, o que trouxe consequências significativas para a economia e, também, para a área educacional.

Durante a década de 1990, um conjunto de medidas voltou-se para alterações na organização e dinâmica do Estado brasileiro. Tivemos, nesse sentido, privatização acelerada, informalidade descompensada, desindustrialização avançada e financeirização desmesurada. Esse movimento inseria-se na perspectiva da “[...] manutenção das relações capitalistas e buscava legitimar-se por meio da 'generalização' de um diagnóstico a respeito das causas da crise do capitalismo, acirrada a partir da década de 1980”. (ADRIÃO, 2006, pp. 34-35) O PT, por sua vez, inseriu-se nesse turbilhão de acontecimentos, oscilando entre a resistência ao desmonte, ao mesmo tempo que ainda lutava

[...] contra o receituário e a pragmática neoliberais, aumentava sua imersão e mesmo sujeição aos calendários eleitorais, atuando no leito da institucionalidade e deixando de se calibrar pelo termômetro social. De partido de esquerda *contra a ordem* foi, pouco a pouco, metamorfoseando-se em partido *dentro da ordem*. (ANTUNES, 2005, p. 165, grifo do autor)

Da mesma forma, na área educacional, junto à crença da possibilidade de mudanças e efetividade de participação cada vez mais democrática, ou seja, junto “[...] aos anseios históricos da sociedade brasileira expressas pelos movimentos sociais e pelas organizações políticas, sindicais, científicas, educacionais e culturais” (FRIGOTTO, 2001, p. 64), houve um retrocesso no sentido de que esta passou a responder às “[...] diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial”. (FRIGOTTO, 2001, p. 64)

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. [...] A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. [...] portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. (SAVIANI, 2007, p. 429-430)

O IV ENEd ocorrido em 1999, igualmente como nos Encontros que o antecederam, iniciou-se a partir das análises proferidas das administrações anteriores, que do ano em questão, somaram 115 Prefeituras. No IV ENEd mudanças profundas e mais diretas podem ser observadas, principalmente aquelas que se referem às formulações para políticas

educacionais que já refletem as transformações ocorridas no próprio partido em íntima consonância com as mudanças profundas ocorridas no capitalismo. No mundo do trabalho estava em voga, portanto, o trabalhador polivalente, flexibilizado, dotado de habilidades e competências específicas, o qual a escola, mais uma vez, responsabilizou-se por formar. Nesse contexto, o PT encontrava-se

[...] discutindo gestão escolar, escolas privadas, a importância destas no contexto nacional, qualidade e educação, bem como empregabilidade e educação – propostas direcionadas para a inserção deste cidadão no mundo globalizado e que discutiam superficialmente a qualidade da escola pública. A reafirmação de uma escola pública, laica e de qualidade perdeu a ênfase em meio ao movimento dialético da história. O Partido dos Trabalhadores já não defendia em seus escritos a transformação da sociedade capitalista em uma sociedade socialista, e o discurso reformista tornava-se público, vindo a se aprofundar nas propostas de governo apresentadas à sociedade quando das disputas eleitorais para a Presidência da República de 2002. (LIMA, 2004, p. 150)

Assim, esperava-se, mais uma vez que ao chegar no poder central, o PT apresentasse mudanças sensíveis no sistema educacional. Um exemplo dessa expectativa pode ser referendada a partir da postura assumida pelo PT no tocante aos vetos que Fernando Henrique Cardoso fizera no PNE inviabilizando avanços relativos ao financiamento da educação pública. Assim,

[...] os primeiros movimentos do governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Souza, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC. (SAVIANI, 2007, p. 450)

Percebe-se que o PT, também em sua concepção de educação, voltou sua preocupação para as eleições presidenciais, ocasionando mudanças substanciais em seu discurso e, conseqüentemente, no encaminhamento de suas propostas, sendo-nos possível reconhecer certa proximidade com as transformações estruturais que assolaram o país na década de 1990.

O II ENEd, bem como o IV ENEd não foram alvo de nossas análises neste trabalho, no entanto, tendemos a considerá-los, principalmente o II, como marco representativo das mudanças que ocorreram no PT relativas à área educacional, pois apresentou rompimentos significativos com a política defendida no I ENEd e aproximou-se aos ideários neoliberais

característicos da década de 1990, incorporando conceitos como parceria público x privado, qualidade total, habilidade e competência, cidadão, globalização, e esvaziando outros como a gestão democrática, participação, conselhos, etc., pois a preocupação, ao que nos evidencia a bibliografia consultada, foi com o ajustamento do discurso e da prática com o processo eleitoral, isto é, foi preciso modificar os conceitos e modificar também a forma de fazer e acreditar a política para se chegar à Presidência da República.

Terminar nosso trabalho com um passo além do objeto, portanto, vem ressaltar a importância do próprio estudo aqui proposto. O PT surgiu como um partido de classe, num momento de auge das reivindicações contra a ditadura. Incorporou em suas bandeiras a luta pela educação que também exigia medidas democratizantes para o ensino, gestão e concepção. Num curto espaço de tempo, junto com as formulações e propostas encaminhadas no I ENEd, o PT buscou implementar – com certo sucesso – na Prefeitura de São Paulo em 1989, a síntese dessa luta consubstanciada na proposta de *escola pública popular*. Não tardou, e em 1992 o II ENEd apontou novos rumos e novas bandeiras ao dar indícios do abandono da centralidade na classe trabalhadora, para a centralidade na política. O discurso pouco a pouco fora se modificando em consonância com os rumos políticos e eleitorais almejado pelo partido que se ajustara à ordem capitalista. Tal perspectiva pode ser encontrada nos direcionamentos do IV ENEd.

Assim, nosso objeto encontra-se entre momentos muito importantes na história brasileira: ele expressa a síntese das lutas travadas nas décadas anteriores, ao mesmo tempo que anuncia o novo, isto é, um certo retrocesso oriundo de uma onda conservadora e de reformas que têm modificado expressivamente a forma de se pensar e fazer política, principalmente a educação.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO[PEPE], Theresa. *A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989-1992*. 1995, 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ADRIÃO, Theresa. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In. ADRIÃO, T. (Org) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ANTUNES, Ricardo. *A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista as greves de 1978/80*. São Paulo: Ensaio; Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. *Democracia Local e participação popular: a lei orgânica paulistana e os novos mecanismos de participação popular em questão*. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: uma discussão Conceitual. In. *Dados*. Rio de Janeiro. v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 jun. 2012.

CLARK, Jorge et. al. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). In. ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. São Paulo: Alínea, 2010. p. 147-172.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília I. S. *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. Democracia como valor universal. *Encontros com a civilização brasileira*. v. 09. Rio de Janeiro, 1979.

COUTO, Cláudio Gonçalves. *O desafio de ser governo: o PT na prefeitura de São Paulo (1989-1992)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraltez. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In. LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. *Democratização e educação pública: sendas e veredas*. São Luís: EDUFMA, 2011a.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais, trabalho associado e educação: reformas e rupturas. In. BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (Org). *Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital do século XXI*. Bauru,SP: Canal 6, 2011b.

DAMASCENO, Alberto et al. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1989.

DIRETÓRIO NACIONAL DO PT. Secretaria Nacional de Movimentos Populares. Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT. *I Encontro Nacional de Educação: Relatório Final*. São Paulo, 1989.122p. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Movimentos Populares. Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT. *II Encontro Nacional de Educação: Educar pra um Brasil Cidadão*. São Paulo: Gráfica DR/PT, 1992. 21p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Movimentos Populares. Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT. *IV Encontro Nacional de Educação: Relatório Final*. São Paulo, 1999. 9p. Disponível em <<http://domain.BR.inter.net/sgp/caed/relat/4encfim.htm>>. Acesso em: 20/01/2013.

DAVIES, Nicholas. A educação na Constituinte Municipal. *Revista Educação Municipal*. Ano 3. n. 6. Junho, 1990.

DUTRA, Olívio. Prefácio. In. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1989.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura Militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez., 2006.

\_\_\_\_\_. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Caderno Cedes*. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez., 2008.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos

90. In. LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Algumas propostas educacionais do Partido dos Trabalhadores. In. DAMSCENO, Adalberto et al. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo [1989-1991]*. In. FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde. A administração escolar no Nacional-Desenvolvimentismo. In. ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. São Paulo: Alínea, 2010. p. 125-146.

GARCIA, Cyro. O PT das origens não existe mais. *Marxismo vivo*. São Paulo: PSTU, n. 4, Dezembro de 2001.

\_\_\_\_\_. *PT: de oposição à sustentação da ordem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2012.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores: e participação sociopolítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Movimentos Sociais e Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em educação: participação, cidadania e descentralização. In. SOUZA, Donald Bello (org.). *Conselhos Municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2009b.

GUIMARÃES, Juarez. O claro enigma da estrela petista. *Margem Esquerda: ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo, n. 4, outubro de 2004.

IASI, Mauro. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

JACOBI, Pedro (coord.). *Descentralização, educação e democracia: o caso do município de São Paulo (1989-1992)*. Cadernos CEDEC. n. 49, 1992.

JACOBI, Pedro; GADOTTI, Moacir. *Participação e descentralização: a experiência educacional do município de São Paulo*. São Paulo: CEDEC, 1992.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada, voto: o município e o Regime Representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação*

democrática da escola pública. v. 4. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. *A concepção de educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais*. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. *Paulo Freire e a administração escolar*. Brasília: Liber Livro, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e Ensino na obra de Marx e Engels*. São Paulo: Alínea, 2011.

LÖWY, Michael. *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Cortez, 1991.

MATOS, Marcelo Badaró. *Trabalhadores e sindicatos no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENEGUELO, Rachel. *PT a formação de um partido 1979-1982*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. A administração escolar no contexto da Nova República e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. São Paulo: Alínea, 2010.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira 1933-1972*. São Paulo: Ática, 2002.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIAO, Theresa (Org.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conselhos municipais em tempos de redefinição do conceito de democracia. In: SOUZA, Donaldo Bello de. *Conselhos Municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania*. São Paulo: Xamã, 2008.

RICCI, Rudá. *Lulismo: da era dos movimentos sociais à ascensão da nova classe média brasileira*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2010.

RIDENTI, Marcelo. *Intelectuais e Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.



ROSAR, Maria de Fátima Félix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, dez., p. 165-176, 1999.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Aos que fazem educação conosco em São Paulo*, 1989.

\_\_\_\_\_. *Construindo a educação pública popular*. Caderno ano 2. Jan, 1990a.

\_\_\_\_\_. *Construindo a educação pública popular*. Caderno 22 meses. Out, 1990b.

\_\_\_\_\_. *Construindo a educação pública popular: diretrizes e prioridades para 1991*. Caderno ano 3, 1991.

\_\_\_\_\_. *Construindo a educação pública popular*. Caderno 4, 1992a.

\_\_\_\_\_. *Balanço Geral da SME*, 1992b.

\_\_\_\_\_. *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*, 1992c.

SÃO PAULO (Cidade). Câmara Municipal de São Paulo. Lei Orgânica do Município de São Paulo. Promulgada em 04 de abril de 1990 e publicada no DOM de 06 de abril de 1990. , 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAUL, Ana Maria. Formação Permanente de Educadores na cidade de São Paulo. In. *Revista ANDE*. Ano 12. n.19, 1993.

SECCO, Lincon. *História do PT*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In. *Revista Sociologia e Política*. n. 29. Curitiba, nov. 2007.

SHIROMA, Eneida et. al. (Org). *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Carla C. R. Almeida. *Explorando novos caminhos para a democracia: os desafios da participação popular na gestão pública e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo (MOVA-SP), 1989-1992*. 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, José de Lima Soares. *O PT e a CUT nos Anos 90: encontros e desencontros de duas trajetórias*. Brasília: Fortium, 2005.

SOBRINHO, Barbosa Lima. Prefácio. In. LEAL, Victor Nunes. *Coronel, enxada, voto: o município e o Regime Representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

SOUZA, Lincoln Moraes de. *Crônica de um partido não anunciado: programa e governos do PT entre 1979-2000*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

WELMOWICKI, José. *Cidadania ou classe?: o movimento operário da década de 80*. São Paulo: Sunderman, 2004.