



**O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA:
POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO NA
GESTÃO LUIZA ERUNDINA DE SOUSA - 1989-1992**

4

Banca examinadora

Profa. Orientadora Maria Christina Siqueira de Souza Campos

Profa. Marta Ferreira Santos Farah

Prof. Ruben Cesar Keinert

Dedico este trabalho à minha mãe (in memoriam), ao meu pai e à minha filha que, por diferentes caminhos e através de incontáveis momentos de estímulo e solidariedade, souberam compreender a inquietude interior que me impulsionou na conquista deste sonho.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

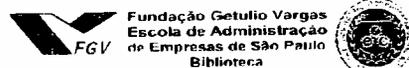
KRYSTYNA OKRENT

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA:
POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO NA
GESTÃO LUÍZA ERUNDINA DE SOUSA - 1989-1992**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da FGV/EAESP Área de Concentração: Administração e Política Urbana como requisito para obtenção de título de mestre em Administração Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Christina Siqueira de Souza Campos

São Paulo
1998



1244/98



1199801244

OKRENT, Krystyna. *O Papel da Educação na Construção da Cidadania: Políticas Municipais de Educação em São Paulo na Gestão Luíza Erundina de Sousa - 1989-1992*. São Paulo, FGV, 1998, 123p. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV, Área de Concentração: Administração e Política Urbana).

Resumo: Faz uma revisão da educação no Brasil desde a colonização até os dias atuais. Reflete sobre a questão da cidadania e suas relações com a educação e a questão do ensino entendido como uma etapa necessária ao exercício da cidadania. Trata das políticas educacionais no ensino fundamental regular na gestão da prefeita Luíza Erundina de Sousa (1989-1992) mostrando as intenções da administração no caminho da consolidação de uma filosofia educacional que busca resgatar a dignidade dos cidadãos respeitando as diferenças de opinião e dando oportunidade para a participação da comunidade nas decisões da escola. Comentam-se ainda projetos que foram elaborados visando às reais necessidades dos alunos, da comunidade e dos educadores, tais como MOVA, Estatuto do Magistério e Reorientação Curricular.

Palavras-Chaves: Administração Pública, Administração 1989-1992, Políticas Educacionais, Governo Luíza Erundina.

2

Biblioteca do Arquivo Histórico	
D. Depósito	
02.7	37-014.5
	(816.11)
Tombado	041p
1244/98	Dis
0021-70460	

e.1

1

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO NO BRASIL ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	14
◇ Introdução.....	14
◇ A Educação Colonial	14
◇ A Educação no Período Imperial	20
◇ A Educação no Brasil República	21
3. A EDUCAÇÃO COMO FORMADORA DE CIDADANIA.....	31
◇ Prática Educativa e Ação Política.....	36
4. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA CIDADE DE SÃO PAULO 1989 a 1992	41
◇ A Educação Anterior a 1989-1992.....	41
◇ Políticas de Educação na Gestão 1989-1992	42
◇ Educação de Jovens e Adultos	46
→Programa de Educação de Adultos - EDA.....	48
→Movimento de Alfabetização de Adultos - MOVA.....	50
◇ Projetos Especiais	56
5. A NOVA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	70
◇ Reorientação Curricular do Ensino Municipal	71
→Formação de Professores	72
→Projeto de Atendimento aos Professores de Quinta Série.....	74
→Os Ciclos.....	74
◇ Estatuto do Magistério Municipal.....	78
6. DA QUANTIDADE À QUALIDADE NO ENSINO.....	83
7. CONCLUSÃO	101
ANEXOS	106
◇ Principais leis e decretos promulgados na Gestão Luíza Erundina referentes à Educação - 1989-1992	107
BIBLIOGRAFIA	110

AGRADECIMENTOS

Ao formular meus agradecimentos, faço-o tendo em mente todos aqueles que, direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste estudo e que não foram poucos.

Inicialmente, gostaria de agradecer a CAPES, que ao financiar o curso e a bolsa de manutenção em 1994 e primeiro semestre de 1995, permitiu minha dedicação integral aos estudos durante a fase curricular.

Aos professores e colegas que propiciaram uma experiência única em termos de crescimento pessoal, enriquecimento intelectual e aprimoramento acadêmico.

À Diretora de Acervo do CEDESP - Centro de Documentação e Estudos da Cidade de São Paulo, Maria do Pilar Costa Santos, pela orientação e facilitação de acesso aos materiais e dados necessários à consecução do trabalho.

Ao Secretário da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal de São Paulo, Marcos Antonio Silva, à Assessora Técnica junto ao Gabinete da Secretaria Municipal de Educação, Sueli Chan Ferreira, ao vereador do Partido dos Trabalhadores e integrante da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal de São Paulo, Mauricio Faria Pinto, à Assessora do Gabinete da Secretaria Municipal de Cultura, Profa. Maria Selma Rocha, à Chefe da Assessoria Técnica e de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação, Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro e ao Secretário Municipal de Educação a partir de 1991 até o final da Gestão Luíza Erundina, Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella, cujos depoimentos foram instrumentos valiosos para o estudo e a compreensão do processo de reformulação da estrutura do ensino municipal no período analisado.

Agradeço também ao meu orientador acadêmico, Prof. Celso Augusto Daniel e ao Prof. Dr. Ruben Cesar Keinert, pela particular atenção no período de definição do tema da dissertação.

Ao Prof. Clóvis Bueno de Azevedo, pelo trabalho de reflexão ao qual nos conduziu através das aulas sobre Ética na Política e à Profa. Dra. Marta

Ao Prof. Clóvis Bueno de Azevedo, pelo trabalho de reflexão ao qual nos conduziu através das aulas sobre Ética na Política e à Profa. Dra. Marta Ferreira Santos Farah, pela amizade, incentivo e que, em seus cursos “Reconstruindo o Estado” e Seminário de Acompanhamento Monográfico soube ampliar nossa capacidade de análise crítica e apontar caminhos que conferissem maior objetividade a este estudo.

Aos colegas do Departamento de Documentação e Informação da Câmara Municipal de São Paulo, por seu inestimável apoio durante o desenvolvimento deste trabalho.

Às funcionárias da Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas, pela dedicação e solicitude.

Aos funcionários da Biblioteca Karl A. Boedecker, da Fundação Getúlio Vargas / EAESP, pela constante colaboração.

Meu agradecimento especial é para a minha orientadora Profa. Dra. Maria Christina Siqueira de Souza Campos, que com sua serenidade, paciência e profundo conhecimento na área de Educação, soube conduzir-me com firmeza ao longo deste estudo. Seu elevado nível de exigência e suas críticas não raro me inquietaram. Mas agradeço pelo que me fizeram batalhar pela superação de minhas dificuldades.

Gostaria de finalizar dizendo da grande emoção que permeou o desenvolvimento de todo este trabalho, modesto em suas pretensões, mas firme no propósito de fazer despertar para a consciência do poder multiplicador da educação.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRINQ	Associação dos Fabricantes de Brinquedos
AIDS	Acquired Immuno-Deficiency Syndrome
AR	Administração Regional
CAS	Coordenadoria de Alimentação e Suprimentos
CE	Conselho de Escola
CME	Conselho Municipal de Educação
CMSP	Câmara Municipal de São Paulo
CMTC	Companhia Municipal de Transportes Coletivos
CONAE	Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
CRECE	Conselho Regional de Conselhos de Escola
DEPLAN	Departamento de Planejamento
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DOM	Diário Oficial do Município
DREM	Delegacia Regional do Ensino Municipal
DSE	Departamento de Saúde Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GAPA	Grupo de Apoio de Prevenção à AIDS
GTPOS	Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
JTI	Jornada de Trabalho Integral
JTP	Jornada de Trabalho Parcial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NAE	Núcleo de Ação Educativa
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	Rhythm and Poetry
SAR	Secretaria das Administrações Regionais

SEBES	Secretaria Municipal do Bem-Estar Social
SEMAB	Secretaria Municipal de Abastecimento
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SFMSM	Serviço Funerário do Município de São Paulo
S I	Suplência I
S II	Suplência II
SINPEEM	Sindicato dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal
SMC	Secretaria Municipal de Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal da Saúde
SUPEME	Superintendência do Ensino Municipal
USP	Universidade de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema o estudo da educação para a cidadania no currículo das escolas públicas municipais de São Paulo, no período de 1989 a 1992 - Governo da Prefeita Luíza Erundina.

Nas últimas décadas, o assunto Educação para a Cidadania tem despertado o interesse de educadores preocupados com a questão da democracia na sociedade moderna, o que deveria se iniciar na educação. Muitos debates sobre problemas decorrentes do tema escola e cidadania se efetivam, mas a falta do entendimento teórico tem concorrido para o surgimento de políticas educacionais e propostas pedagógicas questionáveis.

Num mundo de relações sociais cada vez mais mediadas pela tecnologia, motivadas por interesses econômicos e regidas por uma competitividade cruel, o resgate de valores como o de justiça e solidariedade não deve se limitar ao binômio trabalho-consumo. A educação não poderá, portanto, ser concebida apenas como o ensino de conteúdos. A educação precisa ser pensada, também como um trabalho que contribui para preparar o aluno para a vida como um todo, com a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. Segundo Florestan Fernandes, em seu pronunciamento à Câmara dos Deputados, "sem uma educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo"(02/12/92).

Nesse contexto, a tendência atual é pensar a educação como um recurso que prepara meninos e meninas para assumirem sua responsabilidade no mundo, para conhecerem seus direitos, para poderem participar da construção de uma sociedade melhor.

O desafio do final do século XX e começo do próximo milênio é a formação para a responsabilidade individual e coletiva pelo mundo. Encontrar novas formas de trazer estas preocupações sociais para dentro das salas de aula é o objetivo maior da educação.

O que define a grandeza dos sistemas educacionais é a capacidade de reajustar continuamente, de modo quantitativo e qualitativo, os processos

educacionais às necessidades novas, produzidas pela reconstrução social (Fernandes, 1966:10).

Trabalhando há mais de vinte e cinco anos com educação, a autora desta dissertação sente-se uma entusiasta do assunto e acredita no desafio de formar o jovem pelo e para o trabalho, de educá-lo para a cidadania também na escola. Refletindo sobre tudo isto e fazendo do trabalho diário uma fonte de estudo capaz de melhorar a ação, pode-se propor este estudo como forma de demonstrar que também se educa para a formação de cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade.

Nossos objetivos neste trabalho podem ser assim expostos:

- refletir criticamente sobre a educação e seu desenvolvimento no Brasil;
- refletir sobre a educação voltada para a cidadania no município de São Paulo no período administrativo de 1989 a 1992;

e assim:

- analisar algumas das políticas educacionais governamentais da época em termos de sua influência na formação cultural e social dos jovens e adultos. O foco do presente estudo será o ensino fundamental regular de primeiro grau, não sendo estudados os cursos de Suplência I e II, de segundo grau, de Ensino Especial e de Educação Infantil que, *per si*, se constituiriam em vasto campo de investigação exclusiva. Dentre os projetos que integraram o ensino fundamental regular de primeiro grau, destacaremos os seguintes: Gênese, Prevenção à AIDS, Pela Vida/Não à Violência, Educação Ambiental, Orientação Sexual, RAP/Não à Discriminação Racial, Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, Projeto Férias, programa de Reorientação Curricular e abordaremos também o programa de alfabetização de adultos conduzido através do MOVA - Movimento de Alfabetização de Adultos.

Para o desenvolvimento da dissertação foi feita pesquisa bibliográfica de autores estudiosos do assunto e de publicações oficiais da legislação ou sua reprodução em livros didáticos.

Foram tomados depoimentos de pessoas ligadas à educação na administração da prefeita Luíza Erundina, que corresponde ao período exposto, depoimentos estes que mostraram os aspectos que interessam aos

objetivos propostos. Foram entrevistados: o vereador do PT junto à Câmara Municipal de São Paulo (CMSP) Maurício Faria Pinto, membro integrante da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da CMSP; Marcos Antonio Silva, Assistente Técnico de Direção e Secretário da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da CMSP; Sueli Chan Ferreira, Chefe de Seção Técnica do Protocolo da CMSP, Assessora Técnica junto ao Gabinete da Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pelo projeto RAP/Não à Discriminação Racial e participante do processo de construção do projeto Pela Vida - Não à Violência; Professora Doutora Lisete Regina Gomes Arelaro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que durante a gestão analisada exerceu o cargo de Chefe da Assessoria Técnica e de Planejamento da SME; Professora Maria Selma Rocha, Assessora do Gabinete da SME, que participou diretamente do projeto de reestruturação do ensino municipal e principalmente do processo de elaboração e negociações do Estatuto do Magistério Municipal; Professor Doutor Mário Sérgio Cortella, Secretário Municipal de Educação a partir de 1991 até o final da gestão Luíza Erundina.

Com o material selecionado e coletado foi possível fazer análise das propostas referentes à educação visando compará-las com os resultados alcançados na administração municipal, no que se relaciona com a formação da cidadania dos jovens das escolas públicas municipais.

Para orientar o trabalho pudemos levantar o seguinte problema de investigação: em que medida as políticas educacionais municipais de São Paulo, no período analisado, contribuíram (ou não) para a formação de um novo modelo de participação dos diversos atores no processo educacional?

No decorrer do trabalho, muitos obstáculos tiveram que ser superados, tais como: conseguir material da época na Secretaria Municipal de Educação, uma vez que muitas das publicações foram extraviadas e o acesso ao material existente nos foi negado, apesar de nossa insistência.

O material de pesquisa conseguido fora dos órgãos públicos é vasto e farto; por isso, uma análise integral tornar-se-ia impossível. Decidiu-se, então, privilegiar a análise de algumas propostas sobre as políticas educacionais do governo da prefeita Luíza Erundina de Sousa, voltadas para

a formação da cidadania. Isto demandava um tempo que muitas vezes não estava disponível, uma vez que tanto a dissertação como a ocupação profissional da autora exigiam dedicação e presença constantes.

A dissertação, versando sobre as políticas municipais do ensino fundamental regular de São Paulo na gestão Luíza Erundina de Sousa - 1989-1992, desenvolve-se em capítulos que se entrelaçam e se completam.

O **primeiro capítulo** faz uma revisão da educação no Brasil desde a colonização até os dias atuais. Este capítulo permite uma visão maior de certos problemas que ainda podem ser vistos, como, por exemplo, o fato de a educação em seu sentido mais abrangente ainda permanecer elitista.

O **segundo capítulo** reflete sobre a questão da cidadania e suas relações com a educação. Neste sentido serão mostrados alguns conceitos envolvendo cidadania-educação. Procura-se interpretar a questão do ensino, entendido como uma etapa necessária ao exercício da cidadania.

O **terceiro capítulo** expressa o conjunto das decisões tomadas pela rede de ensino municipal e sua administração, sobre as prioridades de investimento na construção de uma escola pública de qualidade na administração da Prefeita Luíza Erundina de Sousa, no período compreendido entre 1989 e 1992. Este capítulo mostra as intenções da administração no caminho da consolidação de uma filosofia educacional que busca resgatar a dignidade dos cidadãos, respeitando as diferenças de opinião e dando oportunidade para que as divergências sejam revistas. São apresentados aí alguns dos planos de políticas educacionais de curto, médio e longo prazos, tendo em vista um diagnóstico da realidade, definição de diretrizes, indicação de prioridades de ação e dimensionamento de recursos necessários.

No universo destes quatro componentes teve-se então:

- Projeto Gênese (Informática Educacional);
- Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais;
- Prevenção à AIDS;
- Orientação Sexual;
- Pela Vida/ Não à Violência;
- Projeto RAP/Não à Discriminação Racial;

- Educação Ambiental;
- Projeto Férias.

Ainda neste capítulo, aborda-se o programa referente à educação de adultos - EDA, transferido, logo no início da gestão, da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (SEBES) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e também o MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo, projeto este que consistiu em uma proposta de educação de jovens e adultos trabalhadores, voltada para suas reais necessidades.

No **quarto capítulo** mostra-se uma administração voltada para a nova qualidade do ensino, com o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo mostrando que, além de valorizar o especialista, revaloriza o professor como figura principal do ensino, e a Reorientação Curricular, cujos comentários enfatizam os ciclos de ensino, a formação dos professores e em especial o professor de quinta série. Com estes projetos a administração afirmava a importância dos professores no pensar e construir uma sociedade justa.

O **quinto capítulo** comenta os resultados da gestão voltada para a democratização da educação na escola pública e analisa os resultados em função da formação da cidadania.

Portanto, a dissertação que se desenvolve a seguir sintetiza o conjunto das informações disponíveis sobre a situação educacional do município de São Paulo (1989-1992) na formação da criança, do jovem e do adulto voltada para uma conscientização de seus papéis na sociedade.

2. EDUCAÇÃO NO BRASIL ATRAVÉS DOS TEMPOS

Introdução

É objetivo deste capítulo dar uma visão da educação no Brasil, buscando estabelecer parâmetros que permitam compreender certas posições que acompanharam a educação brasileira por todos estes séculos de existência.

Do período da educação brasileira conhecido como da educação jesuítica às transformações no Brasil Vice-Reino, Império e nas diferentes fases da República, serão destacadas algumas considerações críticas com o objetivo de se compreender o estado atual da educação brasileira.

Para a colônia Brasil, Portugal adotou o sistema de governo geral, através de um governador nomeado pela Coroa. O primeiro Governador Geral a vir para o Brasil foi Tomé de Souza, que desembarcou na Bahia em 1549. Em sua companhia chegaram alguns padres missionários da Companhia de Jesus, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega.

A Educação Colonial

Cada organização religiosa tem seu objetivo de ação religiosa. O objetivo da organização religiosa Companhia de Jesus era impedir o avanço do protestantismo pelo mundo e, levar a todos, os princípios de obediência à Igreja Católica. Por este tempo a Europa estava dividida entre cristãos romanos e cristãos reformistas. Assumindo ardorosamente o espírito da Contra-Reforma, os jesuítas se dedicavam ao processo educacional como forma de luta em prol do catolicismo. Formados em moldes militares, os padres se sentiam soldados. O trabalho daqueles soldados da religião era conquistar as almas e doutrinar as mentes. Assim que chegaram ao Brasil, dedicaram-se ao trabalho de converter e catequizar o indígena.

O segundo grupo de jesuítas desembarcou no Brasil com o segundo Governador Geral Duarte da Costa. Neste grupo estava José de Anchieta,

que prestaria relevantes serviços à educação brasileira e teria sua atividade marcada pela grande expansão dos colégios jesuítas pelo território brasileiro. A José de Anchieta se deve a fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga, em 25 de janeiro de 1554, do qual foi também o primeiro professor (Panisset, 1996:1).

Após as primeiras tentativas de introduzir a fé cristã entre os índios, os jesuítas se persuadiram de que o caminho mais fácil para a conversão dos adultos era através dos meninos, ainda não arraigados totalmente nas crenças ancestrais. Por isso os religiosos da Companhia decidiram realizar trabalho efetivo de instrução e catequese dos menores indígenas, utilizando-os como uma forma de trazer as respectivas tribos à fé católica. Assim sendo, passaram a dar atenção especial à infância e à juventude em sua tarefa missionária (Azzi, 1992:11).

Um dos aspectos que mais chamou a atenção dos jesuítas foi a total liberdade de que gozavam as crianças indígenas. Entre os indígenas corria o princípio de que a criança era dotada de plenos direitos e que devia ser respeitada em seus desejos e aspirações. Isto passou a ser visto pelos padres como total carência de educação. Aquela concepção indígena dos direitos fundamentais da criança mostrava-se diametralmente oposta à mentalidade vigente na civilização ocidental européia, onde a sociedade era dominada pelos adultos, preferencialmente pelo homem.

Nestes primeiros séculos, a pirâmide da sociedade brasileira era estruturada com uma grande base onde se encontravam os escravos negros, cuja mão-de-obra na lavoura sustentava a economia colonial. No meio da pirâmide estavam alguns setores do clero, pequenos proprietários de terra, comerciantes, artesãos, mascates e empregados dos engenhos; finalmente, no alto da pirâmide, localizavam-se os senhores de engenho, proprietários de imensas áreas de terra, explorando a agricultura canavieira. Estes senhores detinham autoridade absoluta sobre a família e os escravos, distribuindo justiça de forma muito semelhante aos senhores feudais.

Paulatinamente o interesse dos jesuítas pela educação e civilização dos indígenas foi diminuindo; o crescimento da sociedade luso-brasileira fez com que a Companhia de Jesus se orientasse mais para a fundação de

colégios destinados aos filhos da classe senhorial em formação. Duas razões especiais levaram os jesuítas a mudarem o foco de sua atenção: a experiência educacional já realizada em países da Europa, onde o instituto se dedicava à educação dos filhos da antiga nobreza, rivalizada com a emergente burguesia comercial e a dificuldade de mudar mentalidades adultas. Assim foi que de Salvador, na Bahia, os jesuítas se espalharam por onde lhes foi possível, primeiro na direção do sul e depois rumo ao norte, ampliando sua influência durante mais de dois séculos, fundando, até 1759, trinta e seis missões, escolas de ler, escrever e contar em quase todos os aglomerados populacionais onde se localizavam suas residências. Ainda mais, mantinham dezoito estabelecimentos de ensino secundário, abrangendo colégios e seminários, com sede em São Vicente (depois São Paulo), Salvador e Olinda, Rio de Janeiro, São Luiz, Ilhéus, Recife, Santos, Florianópolis, Porto Seguro e Fortaleza (Panisset, 1996:3).

A ausência de indústrias, a monocultura açucareira e o caráter elementar do comércio dispensavam a especialização profissional e o trabalho tecnológico, contribuindo para a desvalorização das funções manuais e mecânicas exercidas por artesãos, escravos e libertos. O que interessava nesse contexto era um tipo de cultura que favorecesse o acesso da elite intelectual, se não à nobreza, ao menos aos chamados cargos nobres: bacharéis e doutores.

De 1549 a 1759, um período de 210 anos, os jesuítas exerceram a mais poderosa influência externa na formação da sociedade brasileira. Na condição de delegados do governo português, afastavam outras iniciativas, mesmo eclesiásticas; o seu indiscutível preparo intelectual e psicológico para a ação missionária e a sua habilidade política colocaram-nos em poderosa vantagem no monopólio da instrução, tornando-os os principais mentores intelectuais e espirituais da Colônia, especialmente através de sua ação sobre as mulheres e as novas gerações.

Assim, os jesuítas ministravam uma educação elementar aos filhos de colonos brancos e aos indígenas, ensinando-os a ler, escrever e contar. Aos filhos da classe dominante ministravam o ensino médio. Cuidavam, ainda, de uma educação mais aprofundada com o objetivo de preparar o aluno para a

carreira eclesiástica e uma educação superior efetivamente de nível, mas não reconhecida oficialmente como tal, para os sacerdotes. As mulheres estavam afastadas de todo o processo educacional, tratando dos serviços domésticos da “casa-grande”. Os homens que não abraçassem o sacerdócio podiam partir para a Metrópole e cursavam a Universidade de Coimbra e, na maior parte das vezes, retornavam advogados (Azevedo, 1971:280-283).

Note-se, entretanto, que a educação assim ministrada era completamente sem objetivo para o desenvolvimento do Brasil, pois fugia da realidade vivida: as pessoas ficavam sem os conhecimentos agrários e sem as habilidades necessárias para se integrarem à estrutura das atividades econômicas da época. As gerações desintegradas do meio social em que viviam eram incapazes de alterá-lo. Aqueles formados na Europa eram advogados em uma terra sem justiça, pois os conflitos eram resolvidos pelos senhores de engenho, detentores de poderes feudais; aqueles formados por aqui mesmo, eram sacerdotes, onde os mais elementares princípios de caridade e humanismo cristãos eram ignorados em relação à grande massa escrava dos trabalhadores. Ainda em função dessa educação fora da realidade é que os filhos primogênitos dos senhores, a quem caberia substituir o chefe daquela família patriarcal, ficavam fora do processo (Azevedo, 1971: 300).

A orientação intelectual e livresca dos jesuítas inseria-se muito bem na lógica dos objetivos visados : formar o clérigo com base no letrado e, a seguir, os membros de uma elite culta e religiosa temente a Deus e obediente à Coroa. Era aquilo a continuação de um quadro social dominante na Idade Média, quando muitos produziam para manter o ócio de poucos, que podiam se dedicar às coisas do espírito. A consequência natural desta posição na educação da juventude colonial brasileira foi a identificação do trabalho com as classes servis.

Enquanto na Colônia a vida corria como convinha à Coroa e o povo permanecia sem educação, sem esperanças e sem vislumbrar suas possibilidades, vivendo séculos de atraso e estagnação, o Iluminismo, pelos meados do século XVIII, percorria a Europa e chegava a Portugal.

O rei de Portugal era D. José I, mas o governo estava entregue a um homem enérgico, capaz de perceber o atraso econômico e cultural do país em relação a diversos centros europeus, o primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que resolveu tomar medidas para eliminar o medievalismo de Portugal. Para tanto sentiu necessidade de concentrar em suas mãos o poder político (Saviani, 1994:112).

As 'Reformas Pombalinas' visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista. Visavam também provocar algumas mudanças no Brasil com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. O objetivo do Marquês de Pombal era modernizar o sistema educacional, abrindo o seu conteúdo às ciências experimentais, tornando-o mais utilitário. Para que isto ocorresse era preciso dizer um basta à atuação dos jesuítas, à cultura do espírito e trazer o ensino para os assuntos da terra, orientando-o sob o enfoque da razão (Ribeiro, 1978:17).

As reformas pretendidas por Pombal bateram de frente com o poder tutelar exercido pela Companhia de Jesus sobre Portugal. Todo o atraso cultural de Portugal foi atribuído ao isolamento a que o país estava condenado pela posição conservadora adotada pela educação dos jesuítas. Assim nasceu o impasse com a Companhia de Jesus, pois, mesmo sendo a sua filosofia a grande responsável pelo conservadorismo cultural, ela não estava inclinada a se submeter à nova política proposta por Pombal. O impasse culminou com o decreto do Primeiro Ministro expulsando os Jesuítas de todos os domínios do reino português em 1759.

A estrutura deixada pelos jesuítas era sólida e conseguiu sobreviver, apesar da legislação imposta por Pombal; os decretos conseguiram, quando muito, impedir que o sistema se alastrasse. Para substituir a estrutura deixada pelos jesuítas, nenhum sistema, de verdade, passou a existir.

As aulas-régias, introduzidas por Pombal, consistiam em uma unidade de ensino de determinada disciplina, ministrada por um único professor; eram autônomas e isoladas, pois não se articulavam entre si e não pertenciam a nenhuma escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, com duração prefixada e

condicionado ao desenvolvimento de uma matéria. Contrariamente ao que ocorria com os jesuítas, os professores das aulas-régias tinham um preparo falho, de nível muito baixo e o trabalho era pouco atrativo, sobretudo por ser mal pago. Tais professores eram nomeados por indicação dos bispos, em geral, e se tornavam donos das respectivas aulas de forma vitalícia (Chagas, 1980: 9-10).

Gradualmente a educação voltava às mãos da Igreja através de padres-mestres e capelães de engenho que ministravam ensino “em casa” a filhos de famílias abastadas e pelos seminários episcopais e escolas conventuais. Assim, os itens mais inovadores dos planos educacionais de Pombal ficariam sem atenção: o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e a formação profissional (Chagas, 1980:9).

Enquanto a educação se arrastava na Colônia, os problemas políticos se agravavam na Corte. Tendo D. João se negado a participar do bloqueio continental ordenado por Napoleão Bonaparte contra a Inglaterra, o imperador francês declarou guerra a Portugal. Sem condições militares para um enfrentamento, D. João veio para o Brasil com sua família e cerca de quinze mil pessoas. O Brasil tornava-se assim a sede do governo, dando D. João início a uma série de medidas que visavam o desenvolvimento da vida cultural da, agora, sede do governo português. Entre estas medidas merecem destaque: a fundação da Imprensa Régia, que iniciou a publicação do jornal “A Gazeta do Rio de Janeiro”; a inauguração da Biblioteca Real, que posteriormente se tornou aberta à frequência pública; a criação do Jardim Botânico e do Museu Nacional; a inauguração do ensino superior no Brasil, com a abertura de diversas escolas, como, por exemplo: a Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Cursos de Medicina, Cirurgia e Anatomia, Cursos de Agricultura, Curso de Economia, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (Ribeiro, 1978:25).

Nem mesmo a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido bastou para alterar a estrutura da sociedade brasileira, que permanecia senhorial e escravista, nem para modificar o estilo bacharelesco da cultura intelectual. O que se modificou foi apenas o foco de irradiação da influência européia, não a influência mesma. O Príncipe Regente comercializava com a

Inglaterra, mas suas idéias estavam presas ao liberalismo enciclopedista francês (Chagas, 1980:12).

Com a morte de D. Maria I , o Príncipe Regente foi coroado com o título de D. João VI, no Rio de Janeiro. Já sem a ameaça de Napoleão, o povo português exigia o retorno do Imperador à Metrópole e ele obedeceu sentindo que a situação de pendência política entre Brasil e Portugal em breve se romperia. Respondendo pela chefia do governo ficou seu filho, D. Pedro, que um ano mais tarde proclamou a Independência do Brasil e foi coroado Imperador, D. Pedro I.

A Educação no Período Imperial

A proclamação da Independência do Brasil não transformou as estruturas econômicas e sociais. A sociedade continuava com suas bases sobre a família patriarcal, a economia caracterizava-se por uma atividade agrícola monocultora para a exportação, pela propriedade privada e pela mão-de-obra escrava (Ribeiro, 1978:266).

No setor educacional, por todos esses anos, muitas foram as tentativas de se criar um determinado tipo de ensino, mas poucas vezes passavam de propostas. A evolução foi mínima e só atingia a classe dominante, jamais se pensou em alguma educação para o povo. A qualidade do ensino continuava baixa, de fachada, ornamental, acadêmica, desvinculada da realidade social. A instrução era apenas uma forma de demonstrar a posição social, servindo para auxiliar a ascensão do indivíduo ao exercício da atividade política. Havia inúmeros atos formais, leis, projetos, planos reformadores, no papel, nunca na prática. Uma lei como a de 1887, que introduzia muitas inovações, não era executada por falta de recursos e de pessoal habilitado. *"(...) é, de fato, impressionante, o contraste entre a pequenez das realizações e a massa de decretos de leis, no tempo do império. (...) atingem cerca de quarenta os projetos mais importantes, sobre instrução pública, apresentados às câmaras legislativas no primeiro reinado, durante a regência e no segundo reinado"* (Ribeiro, 1978:267).

Com tão ampla legislação é impossível dizer que não se pensava na educação para o povo; de fato, pode-se afirmar que no povo não se pensava, mas na educação sim, se pensava, o que não se fazia era realizar o pensado, o projetado, o legislado.

As autoridades sentiam os problemas que afligiam o ensino, mas não estavam dispostas a concentrarem verbas para esse setor, pois não estavam convencidas de que as proposições de reforma tivessem realmente algum efeito. Essas reformas visavam principalmente ampliar o programa de ensino das escolas elementares, estender essa formação por mais tempo, estabelecer novas condições para a fiscalização e o controle do ensino, assim como estabelecer melhores condições para o magistério (Campos, 1990:6).

O ensino no período imperial teve como grande obstáculo ao seu avanço, a centralização do poder pelo presidente da província, além da sucessiva troca de presidentes promovida pelo poder central. Isso acabava por impedir que as reformas fossem executadas, ou por serem vetadas ou por serem desconsideradas pelos sucessores (Campos, 1990:9). No final do reinado de D. Pedro II, o Brasil contava com setenta por cento, dos seus dez milhões de habitantes, analfabetos.

Ainda ao fim do Império, iniciava-se no Brasil o estabelecimento da indústria como esforço para mudar as características agrícolas do país. Por muitos anos este esforço não apresentou resultados palpáveis: o café em São Paulo, com tendências monocultoras, se agigantava, dando ao Brasil poderosa força de comércio exterior. Em menor escala, mas ainda importantes, seguiam o mesmo caminho o algodão, o cacau e a borracha, em outras regiões. Com base nessa força econômica de natureza latifundiária, podia-se adquirir no exterior os produtos manufaturados necessários ao consumo interno. Assim, permanecia a indústria como um negócio arriscado.

A Educação no Brasil República

A cada mudança política acendem-se as esperanças no campo da educação, por mais tênue que esteja a chama. Assim foi também com a

mudança política de Império para República.

Continuou, nos primeiros tempos da república, o mesmo espírito literário e livresco e a mesma preocupação com fórmulas jurídicas. Foi esse o espírito que se refletiu na Constituição liberal de 1891 e dominou a legislação escolar. Fugindo a essa orientação estava a reforma proposta por Benjamim Constant, fortemente influenciada por idéias positivistas.

No pouco tempo que esteve à frente dos assuntos da educação, Benjamim Constant planejou e tentou realizar uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, dispendo-se a enfatizar o ensino das ciências físicas, biológicas e das matemáticas, relegando para segundo plano as matérias humanas, inclusive línguas (Nagle,1977:262). As características principais do plano de Constant eram, além da liberdade, a laicidade, a gratuidade e a coeducação dos sexos. Estavam ali previstas escolas itinerantes para os subúrbios, a construção de edifícios escolares, a organização de bibliotecas, ginásios e pátios de jogos e recreio. Pouco ou nada disto se cumpriu e os planos que se lhe seguiram, Rivadávia Correia - 1911, Carlos Maximiliano -1915, João Luiz Alves -1925, foram omissos em muitos aspectos importantes para a educação de crianças e jovens, não contendo nem mesmo previsões legais que indicassem um conhecimento claro do problema educacional e dos meios para resolvê-lo (Azevedo, 1971:624).

Ligado aos republicanos paulistas de orientação positivista, Antonio Caetano de Campos foi nomeado, após a Proclamação da República, para dirigir a Escola Normal de São Paulo. Participou das primeiras reformas republicanas para a qualificação e expansão do ensino público.

Em consonância com os investimentos públicos no ensino profissionalizante médio e superior, foram construídas aproximadamente vinte novas escolas públicas na Capital e no interior do estado, além de duas escolas normais criadas para a formação de professores. A Escola Normal de São Paulo (posteriormente Escola Normal Caetano de Campos), inaugurada em 1894, configura claramente os ideais do positivismo triunfante das elites do regime nascente, ocupando o solo com um símbolo de racionalidade, defendendo a instrução pública e laica (Marins, 1994:13).

O advento do regime republicano assinala para o estado de São Paulo um marco importante no processo de estruturação e expansão do ensino primário e normal. Se, por um lado, isso foi favorecido pela posição preeminente que São Paulo vinha conquistando no cenário político e econômico do país, por outro, as idéias políticas e sociais do novo regime e o empenho das primeiras administrações republicanas foram suportes importantes.

Durante a Primeira República, principalmente nas duas primeiras décadas, São Paulo, por sua atuação no campo da educação primária e normal, acabou por exercer forte influência sobre os demais estados da federação, os quais solicitaram orientação para a reorganização de seu sistema de ensino, à exceção de Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e o Distrito Federal (Campos, 1990:13).

Imbuídos da “ilusão liberal”, isto é, da crença no poder ilimitado da instrução como alicerce das instituições democráticas e instrumento de transformação social e reforma política, os republicanos paulistas defenderam e procuraram pôr em prática a responsabilidade do Estado no desenvolvimento da instrução popular. A instrução serviu, para os republicanos históricos, como instrumento de manipulação ideológica, com o objetivo de ocultar as contradições existentes entre o discurso liberal e a manutenção da ordem desigual. Entretanto, não se pode subestimar a ação dos primeiros reformadores na organização e expansão da escola pública primária e normal. A atuação desses reformadores (Rangel Pestana, Prudente de Moraes, Joaquim de Souza Mursa, Américo Brasiliense, Gabriel Prestes, Arthur Breves, Vicente de Carvalho, entre outros) permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceria praticamente intacta em suas linhas essenciais nos primeiros trinta anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais sistemas escolares do País. Essa estrutura foi influenciada, de um lado, pelas filosofias cientificistas, consubstanciadas principalmente no papel disciplinar, metodológico, atribuído às ciências e na importância que elas passaram a ganhar nos currículos; de outro, pela introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público, destacando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação

dos sentidos, do método intuitivo de Pestalozzi, segundo o qual ensinar é acostumar a criança a pensar por si (Tanuri, 1994:42).

Em qualquer país a estrutura de produção reflete-se na educação que precisa atender às exigências de cada um destes setores da economia: agrícola, comercial e industrial. No Brasil dessa época a agricultura ou a indústria extrativa vegetal podiam utilizar o trabalho de grandes massas de analfabetos, pois, dado o baixo padrão de vida das áreas rurais, as pessoas se satisfaziam com muito pouco, o mínimo necessário à sobrevivência, não havendo exigências de classificação profissional. Já em relação à indústria não poderia permanecer esta situação, pois o projeto de uma sociedade industrial esbarrava em todas as dificuldades relacionadas à alfabetização, acrescidas da deficiência da mão-de-obra. Continuava, assim, o Brasil a ser um país agrícola.

Em 1915 surgiu uma campanha nacionalista empenhada na difusão do processo educacional, incrementando a escola primária, chamada, então, a escola popular. A preocupação maior do movimento cívico-patriótico, que tinha à frente o poeta Olavo Bilac, era debelar o analfabetismo, promover a valorização da língua pátria, enriquecer o quadro das forças armadas e combater a estrangeirização do Brasil (Azevedo,1971:645). Para os defensores desse movimento, a ignorância era a única causa de todas as crises políticas que o país atravessava e tudo poderia ser enfrentado pela educação em massa, única chave para solucionar os problemas econômicos, sociais e políticos.

Após 1920, mais um movimento renovador surgiu na história da educação brasileira visando reformas em vários estados e envolvendo educadores: a Escola Nova. Foi a Escola Nova um movimento de âmbito internacional. Suas bases filosóficas assentavam-se nos progressos efetuados, neste mesmo século, pela Psicologia, Biologia e outras ciências, aplicadas ao campo da educação.

Para os defensores da Escola Nova, os princípios filosóficos em que se baseia a educação deveriam estar voltados para os problemas de fins. Fins e meios só se distinguiriam mentalmente. Os princípios filosóficos tornar-se-iam abstratos caso não se apoiassem na realidade social. As ciências da

educação pretendiam descrever objetivamente os vários sistemas educacionais em função do meio social. Procuravam determinar o que o homem e a sociedade são (Azevedo, 1932:23). Daí tais ciências se apoiarem nas ciências sociais e naquelas que cientificamente pretendiam descobrir os processos regulares que atuam no ser humano: a Fisiologia, a Biologia e a Psicologia. Este conjunto formaria a base científica da organização escolar (Lourenço Filho, 1930:14).

A Escola Nova, representada por nomes tais como: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, não conseguiu ser completamente implantada porque suas proposições, que implicavam uma sensível mudança qualitativa do sistema de ensino, encontraram a mentalidade reacionária e tradicionalista de alguns educadores. Entretanto, as idéias básicas do movimento frutificaram e continuaram exercendo influência na pedagogia contemporânea brasileira.

A Revolução de 1930 trouxe a República Nova, que criou o Ministério da Educação e Saúde, com a Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. A educação foi assumida de forma mais ordenada e Francisco Campos, o primeiro ministro da pasta, organizou o estatuto da Universidade Brasileira, estabelecendo para sua criação a quantidade mínima de três institutos, dentre os quais, Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de um deles, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

As Constituições brasileiras de 1934 e 1937 começaram a refletir as idéias pedagógicas do movimento da Escola Nova. Nelas consta que todos os brasileiros têm o direito de receber uma educação elementar ministrada pela família e pelos poderes públicos (Saviani, 1994:112). A Carta de 34 instituiu medidas que assegurassem uma política nacional em matéria de educação, atribuindo à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional e de fixar o plano nacional de educação. Aos estados competiria organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes da União. Foram criados o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação e determinadas as porcentagens de participação financeira dos municípios e dos estados no campo da educação.

O golpe de Estado de 1937 instituiu, no Brasil, um regime autoritário e unitário. A campanha que se vinha desenvolvendo no país pela renovação educacional entrou em declínio, embora alguns de seus princípios estivessem consagrados na nova Constituição (1937). Esta Constituição reafirmou e mesmo levou mais longe que a de 34 as finalidades e as bases democráticas da educação nacional (Azevedo, 1971: 692-694).

Após a ditadura de Vargas, nova Constituição foi trazida aos brasileiros e, nesta, foi aprovada a elaboração de um estatuto com as diretrizes e bases para o ensino brasileiro: era a Constituição de 1946. Esta Constituição reintroduziu em seu texto, o que a de 1937 suprimira, no período ditatorial, ou seja, alguns princípios que a Constituição de 34 consagrara: educação como direito de todos, escola primária obrigatória, assistência aos estudantes, gratuidade no ensino primário oficial e, nos níveis posteriores, para quantos fizessem prova de insuficiência de recursos, ensino como responsabilidade do poder público, embora livre à iniciativa privada, nos limites da lei.

Ainda que necessária uma legislação coerente com a Carta Magna promulgada, toda a legislação educacional do Estado Novo permaneceu em vigor até 1961 (Chagas, 1988: 57-58).

Em 20 de dezembro de 1961 surgiu a lei 4.024 onde estavam descritos os fins da educação e a criação do Conselho Federal de Educação. Os debates giravam em torno da intervenção do Estado na educação, da defesa das autonomias locais, da unidade na diversidade das condições regionais, da separação da escola secundária e da profissional.

A discussão mais acalorada e empolgante no Congresso e que envolveu a opinião pública foi sobre “liberdade de ensino”. De um lado, os radicalizados “defensores da escola pública”, vinculados aos movimentos de esquerda, que imaginavam estar por detrás do tema a intenção de substituir a escola pública pela particular. Do outro lado, as instituições privadas, que reivindicavam o reconhecimento do significado do ensino privado e do seu direito de promover a educação com maior independência (Panisset, 1996:9). A 4.024/61 representava um certo triunfo do setor privado garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado.

Como aspecto positivo pode-se dizer que esta lei realizou a articulação entre os ramos secundário de segundo ciclo e profissional, para acesso a cursos superiores. Os cursos do SENAI e SENAC passaram a ser organizados como primeiro e segundo graus. E como aspecto negativo da lei pode-se enunciar que permaneceram dois projetos pedagógicos, para atenderem à divisão técnica e social do trabalho, formando trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais; a equivalência não superou a dualidade.

A LDB nº 4024/61 representou um grande avanço em matéria de legislação educacional, embora não tenha conseguido atingir seus objetivos de forma plena. Niskier (1996:294) faz estas considerações e diz que nas condições da época a lei *“não soube ou não pôde antecipar-se à grande transformação social que viria a ocorrer no Brasil, nestas últimas décadas”*.

Niskier (1996:300) observa que com a Emenda Constitucional n. 1/69 impunha-se a modificação da LDB diante das muitas mudanças, então, introduzidas. Assim a Lei 5692/71 veio estabelecer novas diretrizes para o ensino no país. A filosofia implantada pela reforma do ensino de primeiro e segundo graus com esta lei é o retrato dos governos autoritários que tomaram conta do país, a partir da instalação da ditadura militar.

Em relação ao segundo grau e à profissionalização, com a LDB 5692/71, a equivalência entre os ramos de ensino foi substituída pela obrigatoriedade da profissionalização, sendo adotada a denominação de segundo grau. O objetivo geral do ensino de primeiro e segundo graus passou a ser *“(...) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”* (art. 1) (...) em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (art. 5).

A obrigatoriedade do ensino profissionalizante materializou grave equívoco, só bem mais tarde corrigido. Nenhum aluno poderia concluir o segundo grau sem que fosse portador de um certificado de auxiliar técnico ou de um diploma de técnico em alguma coisa. Doze anos depois , a Lei nº 7044,

de 18 de outubro de 1982, veio corrigir esse equívoco histórico, libertando as escolas de uma absurda profissionalização aparente e compulsória.

Em relação ao currículo, essa lei de 1971 ampliou o número de conteúdos obrigatórios, sob a forma de um Núcleo Comum, a ser ministrado em todo o território nacional e deixou a possibilidade de acréscimo de novas disciplinas na chamada *parte diversificada*, a ser retirada de uma relação organizada pelos Conselhos Estaduais de Educação ou, depois da Lei nº 7044/82, por decisão da própria escola.

Alguns estudiosos da educação, entre eles Niskier (1996), Kuenzer (1997) e Souza (1995), consideram que outros objetivos, além dos explícitos sobre profissionalização, estavam na Lei 5 692/71, por exemplo, desviar do ensino superior o interesse de parte dos jovens que cursavam o segundo grau, pois parecia que o país necessitaria de grande número de técnicos naquela fase de seu desenvolvimento. As coisas não ocorreram assim: a procura do ensino superior continuou e a explosão de técnicos não aconteceu.

Niskier (1996:198) cita um seminário organizado em Brasília, em 1983, para debater os doze anos da Lei 5 692/71, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, onde o maior crítico da implantação das medidas propostas foi o ex-ministro Jarbas Passarinho, que acusou o governo de desinteresse pelo prosseguimento das providências sobre aquela LDB.

Apesar das reformas dos anos 70, a educação continuava seletiva. O retorno do Brasil ao pleno estado de direito trouxe a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em 01 de fevereiro de 1987, cuja tarefa foi dar forma à nova Carta Magna do país.

A Constituição de 1988 incluiu a Educação no Capítulo III do Título VIII - Da Ordem Geral -, o que representa um esforço consciente de integrar o problema educacional aos demais previstos nesse título, como assistência social, saúde, ciência, tecnologia, comunicação social e meio ambiente. A educação, conforme foi exposto no art. 205, é: "um direito de todos e dever do Estado e da sociedade, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Niskier observa que a redação deste artigo estende a obrigação de cuidar da educação a toda a

sociedade. Até então, tal preocupação estivera restrita ao Estado e à família (1996:296).

No Capítulo II, Seção I - Das Disposições Gerais - , a Lei nº 9394/96, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diz no artigo 22: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Guarda aqui esta lei alguma semelhança com a anterior: desejam ambas que o sujeito se prepare para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pessoal.

O valor do ensino para um povo é determinado (...) pelas vinculações da experiência educacional escolarizada com os interesses e os ideais sociais (...) das classes sociais existentes. (...) Até o período da grande revolução - que se iniciou com a desagregação do regime servil, com a abolição formal do "antigo regime" e a implantação da República (...) - o "uso social" que se deu à instrução manteve-a presa a interesses e a concepções que a converteram plenamente em um símbolo de status. (...) Como a dominação patrimonialista e aristocrática prescindia largamente do apoio dinâmico da escolarização, a escola se divorciava das necessidades educacionais reconhecidas socialmente e o ensino se alienava dos problemas práticos dos homens. (...) Daí resultou algo paradoxal. As camadas "cultas" e "esclarecidas" converteram a instrução em mero símbolo de uma condição social e cultural. As camadas intermediárias, com meios de ascensão, passaram a procurá-la por essa mesma razão, para ostentar e obter o reconhecimento simbólico do acréscimo de prestígio social, mas raramente para servir-se dela como o próprio mecanismo da ascensão. As camadas populares ficaram à margem de ambos os processos, já que, dentro delas e para elas, a instrução não podia ser manipulada como símbolo social e o ensino ministrado pelas escolas não estimulava, por si mesmo, nenhuma avidez pela escolarização (Fernandes, 1966: 92).

Seguindo caminhos tortuosos, a educação no Brasil acompanha diferentes ritmos, conforme a política dominante. Sem se ter esgotado o tema, chegou-se, neste ponto, ao ensino como formador de um cidadão consciente de seu papel no desenvolvimento do país.

No desenvolver deste capítulo, mostrou-se que a principal característica da educação no Brasil durante toda sua história é a inexistência de uma relação entre educação e trabalho. Há uma desarticulação entre o mundo da educação, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais, havendo, portanto, necessidade de reverter esse quadro, mostrando que a educação deve contribuir para a integração do cidadão na sociedade como um todo.

3. A EDUCAÇÃO COMO FORMADORA DE CIDADANIA

Um dos direitos sociais, o direito à educação constitui-se em instrumento básico para a construção da cidadania além de possibilitar o exercício dos demais direitos civis e políticos.

O princípio da educação como direito de todos e dever do Estado coincide com o processo histórico de ampliação dos direitos civis e políticos aos indivíduos, indistintamente.

Com a constituição da sociedade burguesa, surge a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária e, como tal, vai defender a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo (Peirano, 1986:49).

É sobre essa base de igualdade que se fundamenta a pedagogia da essência. Assim, ao tornar-se classe dominante, a burguesia estrutura os sistemas nacionais de ensino e passa a defender a escolarização para todos. A escolarização de todos os homens era condição *sine qua non* para que esses cidadãos pudessem participar do processo político e, ao fazê-lo, consolidassem a ordem democrática. A escola era, pois, proposta como condição para a consolidação dessa ordem democrática (Saviani, 1996:73).

A proclamação dos direitos universais de igualdade se verifica com a ascensão do capitalismo, assim como sua regulamentação ocorre igualmente em função das necessidades desse sistema. Os direitos conquistados com a revolução burguesa são aplicados, não necessariamente em benefício dos trabalhadores, mas da reprodução do próprio sistema social. A resistência inicial dos capitalistas à institucionalização da obrigatoriedade do ensino, em virtude do cumprimento de jornada de trabalho reduzida, especialmente para as crianças, sucumbe posteriormente, diante da subordinação do ensino aos interesses do capital.

Essa ótica da ideologia liberal esconde, sub-repticiamente, a contradição entre a igualdade proclamada e a desigualdade de fato, que se baseia na própria estrutura de classe da sociedade.

No Brasil, os reflexos dessa concepção de igualdade de educação como direito de todos e dever do Estado são vistos claramente tanto entre os teóricos da educação brasileira quanto em documentos legais que a institucionalizaram (Nunes, 1988:12).

As Constituições de 1934 e 1946, no tocante ao compromisso formal por elas estabelecido em relação à questão da educação e às questões democráticas, também não criaram a instrumentalização adequada ao cumprimento desses compromissos na prática.

Convivendo atualmente com essa concepção liberal, temos posições conservadoras e democráticas sobre a relação da educação com o Estado, as quais buscam direcionar a política educacional, tendo em vista interesses variados (Pinheiro, 1986:29).

Na concepção liberal, o dever do Estado com a educação baseia-se no conteúdo igualitário da mesma. Assim sendo, se a educação é direito de todos, cabe ao Estado assegurar o cumprimento desse direito em condições de igualdade, indistintamente, através do ensino público e gratuito.

Os princípios que a fundamentam são: a escola pública, única, laica, gratuita em todos os níveis. São identificados com esses princípios os defensores da Escola Nova, em 1932, e aqueles que lutaram pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1958 (Nunes, 1988:13).

Segundo essa ideologia, o Estado representa os interesses de toda a sociedade. Os indivíduos têm direitos e deveres frente ao Estado, na proporção em que os seus interesses particulares coincidem com o interesse geral do Estado.

A concepção conservadora privilegia o princípio da liberdade de ensino, em contraposição ao preceito da igualdade de ensino. Sob esse prisma, a responsabilidade do Estado com a educação não implica a sua presença como responsável único pelo desenvolvimento das atividades educacionais, através das escolas públicas; sua função é também contribuir

para o desenvolvimento da educação, de modo que todos os indivíduos possam escolher o tipo de ensino que lhes convém, seja em escola pública ou particular (Nunes, 1988:13).

A principal crítica a essa concepção reside na sua visão distorcida do sistema social, como se todos os indivíduos tivessem as mesmas condições de ensino, ao permitir a sua diversidade. Sob o manto da liberdade de ensino aparentemente democrático, oculta-se uma concepção elitista da educação como privilégio econômico.

Temos que substituir nosso sistema educacional, montado para elites, por um que seja aberto a todos, capaz de preparar o homem para uma sociedade em que o trabalho é uma fonte de dignificação da pessoa e todos aspiram à liberdade, à igualdade de oportunidades e à segurança social (Fernandes, 1966:349).

A visão democrática contrapõe-se, de um lado, ao liberalismo, por defender a neutralidade do Estado, e, de outro, ao princípio da liberdade de ensino, defendido pelos conservadores. A crítica à concepção liberal provém da descrença no Estado enquanto educador, isto é, na possibilidade de o Estado representar, através da educação, os interesses gerais numa sociedade dividida em classes.

Essa posição defende maior grau de autonomia da educação em relação ao Estado, ao mesmo tempo em que vela pelo cumprimento da legislação atinente ao ensino, que deve conter os dispositivos necessários ao seu bom desempenho.

Aproveitando as ferramentas estabelecidas pela Constituição, o Estado brasileiro está buscando alternativas educacionais para a formação da cidadania e superação das dificuldades de ordem político-econômica, envolvendo também nesse processo os diferentes grupos constituidores da sociedade civil.

Apesar dos planejamentos e pronunciamentos das autoridades federais e estaduais, o vácuo persiste nas propostas, uma vez que, sem a participação da sociedade, a mentalidade dominante de origem escravagista e opressora, continuará se refletindo na estrutura educacional. A escola somente progride quando a comunidade se interessa e, principalmente, quando é

permitida à comunidade a participação nas decisões que definem sua estrutura e seu planejamento político-educacional.

Uma ideologia dominante como esta é reforçada pelos meios de comunicação e pela falta de discussões reais sobre a área e pelo comprometimento de certos setores arcaicos, engajados no processo de exclusão dos trabalhadores em benefício da manutenção de privilégios individuais. Deve-se destacar, por exemplo, a freqüência com que aparecem propostas vinculadas à educação como solução dos problemas nacionais:

cabe ao governo concentrar sua atuação em áreas como nutrição, saúde e educação, a fim de ir plasmando esse brasileiro do futuro de que tanto necessitamos. Ou as lideranças atuais decidem olhar de frente esta realidade e equacionar os desafios, partindo para romper o círculo vicioso da deseducação e da miséria, ou as futuras gerações irão enfrentar os mesmos problemas que estamos vivendo hoje, agravados por novas multidões de jovens miseráveis e sem perspectivas no mercado de trabalho (Odebrecht, 1993:3).

A representação empresarial tende a revelar a intenção de formar jovens para o mercado de trabalho, inserindo-os no contexto capitalista, sem dar-lhes noções de uma cidadania consciente, de que estes jovens podem participar e também reivindicar. A relação estabelecida entre a educação e o trabalho parece deixar de lado qualquer vínculo entre estas e a formação de cidadãos.

Como parte do processo de formação de cidadania, num primeiro momento, as classes trabalhadoras poderiam se mobilizar para questionar e exigir a consolidação de compromissos públicos assumidos pelos dirigentes da nação, dos estados e dos municípios, em relação à educação. A confirmação da cidadania plena ocorre concomitantemente ao desenvolvimento coletivo dos trabalhadores, no campo econômico, para obter os bens e direitos que lhes pertencem, o que só ocorre quando a *lateral* de uma formação profissional, capacitadora para a formação de mão-de-obra, acontece uma formação de consciência dos direitos e deveres civis.

Sem a construção constante de democracia plena, há a ameaça de se organizar e manter um sistema democrático regido pela cidadania

esvaziada e consumista. Todavia, uma democracia centrada no comprometimento com a cultura cívica e no desenvolvimento dos direitos políticos - a verdadeira essência de educação formadora de cidadania - deixará de ser simplesmente mais um projeto nacional para constar nos livros de história como objetivos alcançados.

Os próprios trabalhadores mostram ter adquirido essa consciência, engajando-se a cada dia na proposta de pensar um projeto cidadão que incluía a defesa do direito à educação, assegurando que este processo deve ser levado adiante “pelos valorosos trabalhadores do setor (metalúrgicos) e também por todos os companheiros, de todas as categorias. Os empresários e a sociedade civil têm responsabilidades sobre a educação em nosso país” (Silva, 1995:3).

Como sugere o sociólogo Carlos Estevam Martins, os problemas educacionais não devem estar restritos somente à responsabilidade do Estado, pois estar-se-ia ignorando um outro embate nacional: a questão do desenvolvimento. “O atraso nacional deprime a qualidade do ensino via desemprego, desequilíbrios regionais, concentração de riquezas, destruição do meio ambiente, degradação sócio-cultural e dependência do exterior” (Martins, 1994:3). Mas, compreendendo a educação dentro desta perspectiva, esta acabaria sendo a última preocupação e não a primeira, uma vez que a tendência natural seria privilegiar indicadores econômicos - emprego, renda, crescimento, dentre outros -, relegando os projetos educacionais ao plano secundário, subvencionados com as eventuais “sobras”.

A abordagem da questão educacional ligada à idéia de desenvolvimento não escapa também aos economistas, como é o caso de Antônio Kandir, que salienta ser a “educação o elo fundamental entre a modernização econômica e as mudanças sociais necessárias para a superação da pobreza e a democratização da cidadania. É nessa perspectiva que ela surge na sua exata dimensão de maior desafio do país na passagem para o próximo século” (Kandir, 1994:3). Prenuncia, ainda, que este processo seria difícil e longo, mas que dependeria de “*forças reformistas modernas*”, indicando a possibilidade de manter o debate em aberto.

A educação deve ser um meio transformador da realidade social, tentando investir os recursos fixados e já definidos e criando novas possibilidades de fazer com que os cidadãos participassem também da construção dos caminhos para o país.

Para alcançar esse objetivo foi, e continua sendo, fundamental discutir os conceitos de igualdade como valor político e, principalmente, da cultura da democracia. É preciso considerar as condições sociais, políticas, econômicas, ideológicas e históricas daquilo que entendemos fazer parte da democracia moderna na formação de uma cidadania, apoiada em seus valores éticos e comprometidos com o interesse de todo o povo. É inviável pensar o cidadão brasileiro sem a ausência de reconhecimento social, consoante o sociólogo Roberto da Matta (1997), pois o Brasil carece de cultura igualitária e aberta à mobilidade, o que compromete sua evolução para um estágio social mais moderno e democrático, que possa atender aos interesses e anseios dos cidadãos.

O espaço público escolar acabava contribuindo para aumentar o processo marginalizador das classes trabalhadoras, não atendendo a seus objetivos básicos de instruir e educar cidadãos.

Prática Educativa e Ação Política

Se há algo que marca profundamente a educação brasileira é a quase total ausência de uma política educacional. Ao longo de todos esses anos, temos vivido de improvisação; não raro, ao sabor de interesses em conflito com os reais interesses da coletividade. No entanto, o vazio de idéias tem sido preenchido por uma avalanche de legislação e de providências administrativas que sufoca a desejável iniciativa criadora das escolas e favorece o embuste educacional (Azanha, 1988:35).

O problema é como fazer com que a educação se transforme em formadora de cidadania - e como resultado contribua para tornar a sociedade mais justa e igualitária - se a escola, espaço público destinado ao aprendizado, muitas vezes impede a apropriação e as reivindicações da sua própria comunidade, requisitos primários à existência da cidadania.

Tal problemática remete à compreensão crítica dos limites da prática educativa e política. O entendimento do espaço da escola jamais deve ser considerado neutro, onde não existem contradições e ambigüidades. É necessário atentar para as contradições do poder, que é historicamente instaurado como uma questão de classe, portanto, de luta de classes. Seguindo este raciocínio, ao estabelecer a educação como formadora de cidadania, torna-se iminente uma análise crítica do processo de luta de classes em nossa sociedade, que é a responsável pela delimitação dos espaços e do conteúdo educacional utilizado na construção da cidadania.

O ponto crucial é que organizar programas de ação político-pedagógica sem levar em conta as resistências das classes populares é inviável. O papel do educador no processo precisa ser implementado como sujeito da ação, capaz de refletir e alterar programas e métodos indispensáveis para a compreensão da comunidade e dos instrumentos transformadores da sociedade.

Ao reiterar a preocupação com os limites da prática político-educacional, deve-se verificar a transparência do método de ensino ideológico dominante e abertura de espaços para a participação e reivindicação da comunidade. O desafio consiste em estabelecer modelos educacionais preocupados com a identidade individual e de classe, recuperando as pré-condições necessárias para os trabalhadores compreenderem seus direitos civis, sociais e políticos - elementos fundamentais para que estes iniciem o processo de ação pela cidadania, compreendendo-a e fazendo-a vigorar em suas práticas cotidianas.

Na prática educativa, a ingenuidade é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder. Movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso. Por subestimar a importância do seu papel no jogo político da sociedade, o ingênuo abre mão de participar na solução dos conflitos, nas tensões sociais. Assim procedendo, não chega a desenvolver a prática democrática necessária nas negociações desses conflitos, de modo geral sufocando sua insatisfação e descontentamento.

Por outro lado, existem aqueles que, apesar de serem militantes políticos, parecem não ultrapassar o nível da consciência ingênua. Seu sectarismo funda-se na crença de que seu partido nunca erra, os ideais por ele elaborados estão além de qualquer critério de avaliação. Estruturados rigidamente sob as diretrizes do partido, esses militantes procuram articular os conflitos e as construções racionais de que dispõem, sujeitando a realidade às orientações que receberam, sem questionar se o real e o racional se correspondem. Superar essas ingenuidades - aquela que sufoca o descontentamento ou aquela que lança cegamente nos conflitos - é tarefa da educação.

A escola é vista como um espaço político onde se deve ministrar um conjunto de disciplinas de maneira que o jovem adquira o saber necessário para não se deixar enganar. O conhecimento intelectual aparece como o suporte para a formação da cidadania, o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua e a consciência crítica. Para poder falar de cidadania o próprio professor precisa romper com sua leitura superficial da sociedade, deve-se dotar de competência técnica suficiente para orientar seus alunos, ensiná-los a analisar a estrutura social, os momentos conjunturais de seu país.

A educação para a cidadania não pode deixar que o jovem se feche num saber pautado em algumas noções essenciais, nem deve submetê-lo a práticas disciplinares desprovidas de sentido, sob o argumento da necessidade da organização política.

Uma cultura política se desenvolve com uma tomada de consciência, mas é preciso que se enfatize que isso não se reduz a processos puramente intelectuais. Ela exige uma nova ordem ética e uma outra estética. Inicia-se pelo questionamento dos valores em que se sustenta a ordem social, cobrando que se esclareça em nome de quem essa ordem pretende se perpetuar. Significa, pois, buscar a legitimidade do sistema vigente que precisa explicar-se, passando pela cognição, e justificar-se mostrando os valores sobre os quais se assenta.

Embora a cidadania seja uma questão clássica, como reconhece Saviani (1986:80), ela nem sempre ocupou lugar de destaque nas discussões

sobre os fins da educação brasileira. O autor resgata a discussão partindo dos objetivos da Lei 5.692/71: auto-realização do educando, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Ele denuncia que o conceito de auto-realização vem servindo para ocultar a questão do ajustamento do indivíduo às condições sociais. Acresce a isso que, no objetivo de formar para o trabalho, desarticulou-se o binômio educação/cidadania e se instituiu o binômio trabalho/profissão. O autor não chega a aprofundar-se na questão, porém, defende a tese de que o fundamental é garantir uma escola elementar que possibilite o acesso do conjunto da população brasileira à cultura letrada. Segundo Saviani (1986:82), o conhecimento de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências precisa ser socializado: “Temos que recuperar e colocar no centro das nossas escolas, de modo a garantir que todas as crianças assimilem esses elementos, pois sem isso elas não se converterão em cidadãos com a possibilidade de participar dos destinos do país, interferir nas decisões e expressar seus interesses, seus pontos de vista” (Saviani, 1986:82).

Segundo Ferreira (1993:12), é idealismo considerar a democratização do ensino a via para a equalização social. As pessoas precisam do conhecimento sistemático para chegar a ser cidadãos, mas a posse desse conhecimento não garante a conversão para a cidadania.

Na medida em que os fins da educação estão na sociedade, deve-se instrumentalizar o indivíduo para que ele tenha o desempenho necessário à sua melhor integração.

Para finalizar, segundo Freire (1988:15) “(...) que a alfabetização tem a ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação: ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. (...) é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *que fazer* neutro”.

Em São Paulo, o governo do estado, representado pela Secretária de Educação Rose Neubauer propõe como prioridade máxima de sua gestão a educação como exercício de cidadania dos agentes mantenedores do espaço público da escola: alunos, professores e comunidade. “A cidadania”, como não deixa de frisar Neubauer, “representa o marco reestabilizador da qualidade de

ensino ministrado. O ensino paulista tem conseguido manter-se em pé mesmo depois de tantos anos de casuísmo e descaso e só será capaz de mudar e tornar-se um modelo educacional para o país com a participação da população usuária da escola pública” (Neubauer, 1997:3).

4. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA CIDADE DE SÃO PAULO -1989 a 1992

A Educação Anterior a 1989-1992

Segundo dados publicados por SME em seu Balanço Geral (1992), a prefeitura de São Paulo era responsável por 10 milhões de cidadãos, cifra que aumentava cerca de 200.000 habitantes por ano. Cerca de um terço da população do município encontrava-se em situação crítica de pobreza, o que significava depender vitalmente dos serviços públicos para a sua sobrevivência e inserção social.

Os antigos ensino primário e ginásial alcançavam alunos em fases de desenvolvimento distintas que nenhuma organização escolar deveria ignorar. Não havendo uma concepção orientadora de como uma escola de oito anos deveria enfrentar a nova situação, nada aconteceu em termos de preparação de professores e diretores. Conseqüentemente, a atual escola de oito anos é uma mentira pedagógica, uma vez que dentro dela, os antigos ensino primário e ginásial sobrevivem com seus problemas agravados sobremaneira por uma convivência sem integração. Isto torna-se evidente principalmente na primeira e quinta séries, em que se verificam os mais graves problemas de repetência e evasão no ensino de primeiro grau. Para enfrentar os desafios novos de uma escola de oito anos, não se levou em conta nem mesmo a rica experiência de professores e diretores diretamente envolvidos no processo (Azanha, 1988:40).

A educação pública municipal não priorizava as áreas sociais, como condição de melhoria da qualidade de vida e do exercício da cidadania da população paulistana.

Em consonância com uma realidade nacional dramática no que se refere à educação, a escola municipal apresentava-se como um desaguadouro de políticas centralizadas, cujos princípios não levavam em conta as potencialidades criativas de cada escola e os educadores e educandos apenas repetiam um ritual inerte na sala de aula.

O processo educacional tinha como forma geral a reprodução de conteúdos fragmentados e compartimentalizados, o uso de livros didáticos como instrumento único do fazer pedagógico, a ausência do poder de interferência da comunidade escolar nos rumos de cada unidade, a não incorporação da experiência social e cultural dos educandos e da comunidade no processo de constituição e desenvolvimento do currículo.

Políticas de Educação na Gestão 1989-1992

Um primeiro momento marcante, na gestão Luíza Erundina, foi a elaboração de Lei Orgânica do Município (L.O.M.), incorporando as novas competências estabelecidas pela Constituição de 1988. No que diz respeito à educação, foi relevante o percentual mínimo de 25% do total de receitas de impostos, fixado na Constituição para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Trata-se do único percentual de despesa vinculado constitucionalmente, sinalizando uma prioridade à educação. A Constituinte Municipal ampliou este percentual para 30%, estipulando um período de transição.

Quer no âmbito federal, quer no municipal, isso representou um momento importante de valorização da educação, embora tivesse subsistido uma pendência em termos de ordenamento e normatização jurídica, no tocante a quais despesas poderiam ser ou não consideradas como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, o que acabou por se constituir em matéria polêmica nas gestões que se sucederam à de 1989-1992. Despesas como as referentes à Guarda Civil Metropolitana e às Bibliotecas Públicas Municipais, respectivamente despesas com segurança pública e cultura, passaram a ser incluídas no orçamento da educação (Mauricio Faria Pinto, 1996).

Quanto à proposta político-pedagógica da gestão Luíza Erundina, foram três os princípios que a orientaram: participação, descentralização e autonomia, objetivando oferecer uma alternativa concreta à educação pública no município. Estas propostas visavam construir uma educação pública popular, democrática e de qualidade. Numa escola assim concebida, a

participação seria entendida como imprescindível à formação do sujeito social e a relação de parceria entre escola e comunidade seria considerada fundamental.

A proposta do governo era:

- perceber a escola como um local privilegiado para receber a cultura da comunidade e irradiar outras formas e manifestações culturais;
- perceber a escola como local de reflexão, estudo e construção conjunta do conhecimento;
- entender e valorizar a escola como espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais;
- valorizar a escola como o espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica, na perspectiva de resgatar o papel do educador (Plano de Governo, 1989).

Portanto, a qualidade da educação pública seria assegurada pela participação da comunidade escolar nas decisões da escola e da política educacional.

A política educacional dessa administração desenvolveu-se no âmbito de quatro grandes prioridades: Democratização da Gestão, Democratização do Acesso, Nova Qualidade de Ensino e Política de Educação de Jovens e Adultos.

As medidas propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) foram inspiradas em dois pressupostos básicos:

- para que o conhecimento pudesse ser construído coletivamente seria fundamental resgatar a experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de elaboração na escola;
- os cidadãos, além de verem assegurados os seus direitos sociais básicos, através da prestação de serviços de boa qualidade na área de saúde, transporte, educação, habitação, precisariam ampliar seus direitos políticos. Este aspecto relaciona-se com a concepção de cidadania, que norteou as ações desta administração.

O governo investiu, então, na criação de canais institucionais que permitissem a participação da população, seja nas definições mais gerais da vida do município como o orçamento programa, seja no âmbito das ações

relativas às unidades de serviço, possibilitando acompanhamento da execução e avaliação das propostas.

A participação assim concebida resgataria o sentido público, na medida em que daria à população o poder de interferir nas definições políticas. A abertura de tais canais poderia contribuir para o processo de auto-organização da população na cidade, o que aperfeiçoaria e aprofundaria o exercício democrático.

A democratização da gestão vinha sendo conquistada através da convergência de três instâncias colegiadas de decisão situadas, respectivamente, ao nível das escolas (Conselhos de Escola - CE), das regiões da cidade (Conselho Regional de Conselhos de Escola - CRECE's) e da cidade (Conselho Municipal de Educação - CME).

Os Conselhos de Escola eram formados paritariamente, de um lado, por representantes de educadores e funcionários da escola e, de outro, por representantes dos alunos e pais. Os colegiados de representantes de Conselhos de Escola eram formados por representantes eleitos dos Conselhos de Escola de cada região da cidade. O Conselho Municipal de Educação constituía-se pela representação de instâncias da sociedade civil (universidades, sindicatos de educadores etc.), além de representantes dos próprios CRECE's.

Tal autonomia era condição para que as particularidades locais do trabalho pedagógico pudessem ser valorizadas e resgatadas e para que as unidades de ensino não fossem mera extensão dos órgãos centrais da SME.

Cada unidade escolar conhecia suas precariedades e suas necessidades e poderia, com maior clareza, propor prioridades e soluções para essas carências. Para isso seria necessário não só um aprofundamento de sua autonomia, mas um fluxo de informações que resolvesse os impasses e empecilhos legais, econômicos ou político-sociais, de modo a facilitar e socializar as decisões.

A ação do diretor de escola seria essencial para se avançar na superação de uma visão hierarquizada. Sua participação no Conselho de Escola não poderia perder de vista a dimensão do coletivo. A sua responsabilidade de coordenação, articulação e orientação no CE seria

imprescindível e por isso foi proposto como o único membro nato; no entanto, não se podia desconsiderar que ele representaria no CE uma visão, entre outras.

Ainda visando democratizar a gestão, a SME sofreu uma reorganização administrativa cujos pontos principais foram: a transformação das Delegacias Regionais de Ensino Municipal (DREM's) em Núcleos de Ação Educativa (NAE's), a transferência da Coordenadoria de Alimentação e Suprimentos (CAS) para a Secretaria Municipal de Abastecimento (SEMAB) e do Departamento de Saúde Escolar (DSE) para a Secretaria Municipal da Saúde (SMS), a fusão da Superintendência do Ensino Municipal (SUPEME) e do Departamento de Planejamento (DEPLAN) em Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) e a incorporação do Programa Educação de Adultos (EDA).

A transformação das DREM's em NAE's foi fundamental para a construção da nova proposta pedagógica.

Tal mudança não poderia se processar em curto espaço de tempo. Antes as Delegacias de Ensino eram vistas como órgãos de fiscalização. Durante a gestão 89-92, pautados na visão da autonomia das escolas, os NAE's buscavam se organizar como instâncias efetivas de política educacional, propondo e incentivando ações pedagógicas, substituindo a preocupação burocrática pela pedagógica. Os NAE's representavam uma proposta de discutir a escola de forma mais pontual, mais ligada à comunidade e prestigiava os Conselhos de Escola. Eles propiciavam um relacionamento participativo mais elevado e ofereciam condições físicas para a promoção da reciclagem dos professores. As antigas Delegacias Regionais de Ensino - DREM's sempre foram um instrumento burocrático de gestão administrativa do ensino público. Funcionavam como repartições públicas padrão, onde deliberavam sobre os problemas da gestão diária das escolas, em todos os seus aspectos. A proposta dos NAE's diferenciava-se por transformá-los em locais onde se resolveriam os problemas burocráticos da mesma forma, além de dar espaço a uma atuação mais participativa da população, dos Conselhos de Escola e onde haveria espaço para a promoção de discussões, debates, seminários, para se ouvir a população de todas as escolas, no seu conjunto ou

individualmente. Enquanto as DREM's representavam uma proposta de viabilização de meios materiais, os NAE's eram princípios filosóficos de cidadania, onde se aprendia e se ensinava democracia. Era uma idéia nova, eram necessários ajustes e esses ajustes estavam sendo feitos. No entanto, tão logo terminou a Gestão 1989-1992, voltou-se à antiga estrutura das DREM's.

Foram instituídas também várias instâncias colegiadas tendo como objetivo a democratização das decisões:

- *Colegiado Central*, que reunia o Secretário, representantes de seu Gabinete, da CONAE e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT);
- *Colegiado Intermediário*, que reunia representantes dos NAE's, da DOT, da CONAE e do Gabinete;
- *Colegiado dos NAE's*, que reunia os integrantes da equipe dos NAE's e
- *Conselho de Escola*, que reunia representantes dos pais, alunos e educadores, em cada unidade escolar.

A implantação dos CRECE's nos dez NAE's teve início no segundo semestre de 1990. Os CRECE's, enquanto instâncias regionais, tinham como principal objetivo aperfeiçoar os canais de comunicação entre Administração-Escolas-Comunidade e vice-versa.

Ao longo da gestão 89-92 foram envidados todos os esforços no sentido de garantir autonomia à comunidade educacional para que refletisse sobre sua realidade e fossem feitas propostas visando superar os problemas enfrentados na prática. Desse passo surgiram os projetos descritos abaixo, que visavam educar o jovem e formar o cidadão.

Educação de Jovens e Adultos

No maior centro urbano produtor de riquezas da região sudeste do Brasil, conta-se um número de analfabetos elevadíssimo, distribuído de forma irregular na cidade. No município de São Paulo, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 1991, cerca de 969.535 pessoas com sete anos de idade e mais, não estavam sendo alfabetizadas, o que equivale a 7,5% dos habitantes do município e 2,5 milhões de jovens e adultos possuem menos de

quatro anos de escolaridade (EMPLASA, 1995:225).

Ao procurar-se a causa para a dimensão atual do analfabetismo, é necessário entender as formas de produção social do problema: o ingresso precoce no mercado de trabalho, a expulsão da escola - tanto por dificuldades de acesso como por inadequação de currículos - a utilização de metodologias e práticas pedagógicas inadequadas e a organização escolar formal, além das sucessivas crises sócio-econômicas.

Algumas práticas de alfabetização de jovens e adultos são levadas a efeito visando promover mudanças sociais, a democratização do Estado e o fortalecimento do movimento popular de alfabetização de adultos. Essa expansão dos movimentos populares de alfabetização de adultos possibilita o desenvolvimento de critérios necessários para se questionar a escola pública, contribuindo assim para a adoção de um projeto popular de educação que responda às necessidades da população na construção da cidadania.

Na década de 80, a cidade de São Paulo já contava com diversos grupos e movimentos de alfabetização de adultos na periferia, vinculados a organizações populares, realizando significativas experiências político-pedagógicas.

Tendo em vista a importância do domínio da leitura e da escrita na incorporação dos trabalhadores ao mercado de trabalho e na sua vida cotidiana no espaço urbano e considerando que a educação de jovens e adultos é o resgate de uma dívida social do Estado para com os trabalhadores, na administração municipal 89-92 a SME tomou como prioridade a educação voltada para este segmento da população, investindo em programas já existentes, como o Programa de Educação de Adultos (EDA), responsável pelas classes de Suplência I (primeira a quarta séries/primeiro e parte do segundo ciclos) e de Suplência II (quinta a oitava séries/segundo e terceiro ciclos) e criando o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA/SP), que foi lançado em 1989 e implantado em janeiro de 1990.

A educação de adultos deve ser concebida como um processo de construção do conhecimento que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania. A proposta

alicerça-se no modelo construtivista-interacionista do conhecimento, onde o educando reinterpreta a realidade e procura transformá-la.

Programa de Educação de Adultos (EDA)

Em 1989, o Programa de Educação de Adultos (EDA) foi transferido da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social (SEBES) para a SME. Essa transferência incluiu também 950 docentes que já atuavam no EDA e que, a partir desse momento, passaram a integrar o quadro de servidores da SME. Surgiu daí a proposta de um curso diferenciado, que habilitou seus participantes para o magistério, sem ignorar sua experiência como educadores e possibilitando aos mesmos continuarem exercendo sua atividade docente.

Projeto de Formação Especial para o Magistério

O projeto de “Turmas Especiais da Habilitação Profissional Específica de Segundo Grau para o Magistério” foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com base no artigo 64 da Lei 5692/71, através do Parecer 1351/89. As nove turmas que se constituíram foram distribuídas, segundo necessidades dos monitores, em diferentes pontos da cidade. As aulas seguiram uma rotina básica tendo, no entanto, sido feitos ajustes em consonância com o ritmo e as características de cada grupo-classe. Portanto, cada turma teve um planejamento que visava suas necessidades e prioridades. O currículo foi sendo construído ao longo do processo. Os núcleos temáticos permearam todos os assuntos, numa abordagem interdisciplinar. As 1.760 horas do curso foram cumpridas pelos 264 monitores-alunos em três grandes componentes, a saber:

- ◇ a sala de aula do curso (dez horas/aula por semana);
- ◇ as atividades coletivas e
- ◇ o registro de sua prática.

Destacamos como atividades desenvolvidas ao longo do curso os trabalhos em grupo, as análises teóricas, as leituras, seminários e oficinas. No registro, os monitores-alunos desenvolveram as habilidades de refletir e

escrever suas práticas, dando-lhes assim a oportunidade de conhecer as teorias que lhes serviam de base, para depois compará-las a outras. Esse procedimento tinha por objetivo a melhoria de sua atuação em sala de aula.

Os dados estatísticos das turmas concluintes, em dezembro de 1991, são os seguintes: dos 264 alunos inicialmente matriculados, trinta e cinco desistiram, nove tiveram suas matrículas canceladas, 210 foram aprovados e dez ficaram em turma remanescente para posterior reavaliação.

Projeto Noturno

Ainda na direção da qualidade de ensino, foi desencadeado o Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Noturno, que incentivava a elaboração e o acompanhamento de projetos próprios das escolas. De quatro escolas que apresentaram projetos em 1990, o número evoluiu para setenta e uma escolas a apresentarem seus projetos em 1992. Os projetos se adequaram às necessidades específicas de cada escola, organizando-se através de estratégias variadas, a saber:

- ◇ interdisciplinaridade;
- ◇ polivalência;
- ◇ atividades culturais e esportivas;
- ◇ oficinas;
- ◇ reorganização do currículo;
- ◇ encontros e debates;
- ◇ atividades extra-classe;
- ◇ alteração de grade, carga horária, duração de curso;
- ◇ salas ambiente;
- ◇ orientação sexual;
- ◇ laboratório de Ciências;
- ◇ otimização da sala de leitura;
- ◇ professores volantes;
- ◇ atendimento psicológico e
- ◇ alteração no sistema de avaliação.

Quase no final da gestão, em 1992, constatou-se em pesquisa interna, segundo informação do Secretário Mário Sérgio Cortella em entrevista concedida à autora, a diminuição dos índices de retenção e evasão, bem como do absenteísmo de professores e alunos, nas escolas com projetos próprios no período noturno. Observou-se também que os alunos se tornaram mais participativos, conscientes e interessados, tendo ocorrido uma sensível melhora no relacionamento entre alunos e professores e até mesmo entre os professores.

Projeto Frente do Funcionalismo

Em agosto de 1990, no bojo da Reorientação Curricular do Ensino Noturno, surgiu a Frente do Funcionalismo, que tinha por objetivo a formação dos servidores públicos sem o primeiro grau nas diversas secretarias. O trabalho foi desenvolvido em conjunto com a Secretaria Municipal de Cultura (SMC), SEBES, Secretaria Municipal da Saúde (SMS), Secretaria das Administrações Regionais (SAR), Serviço Funerário do Município de São Paulo (SF MSP) e Companhia Municipal de Transportes Coletivos (CMTCC). Os dados disponíveis são os desse primeiro semestre, em que foram atendidos mais de 2.000 alunos nas Suplências I e II (S I e S II), distribuídos da seguinte forma:

- ◇ S I (SAR / SF / CMTCC) - 171 alunos e
- ◇ S II (SMS / SEBES / SMC) - 1.863 alunos.

Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA)

*Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.
Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,
e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.
Às vezes nem há casa: é só chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida (...)
Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi nascer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.*

(Thiago Mello, *Canção para os fonemas da alegria*, 1964)

A história recente da nossa educação mostra um Estado autoritário que pretendeu dar solução aos problemas educacionais sem a participação popular e sem a participação dos educadores, portanto, pela via tecnoburocrática, através de grandes projetos ou campanhas que acabaram por resultar em grandes fracassos, como foi o MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - um “movimento” estatal com fins político-promocionais e de controle social das periferias urbanas e das zonas rurais.

O MOBREAL foi o mais ambicioso programa de alfabetização desenvolvido no Brasil, tendo investido vultosos recursos vindos de dotação orçamentária, de incentivos fiscais, da loteria esportiva e de empréstimos internacionais.

Com uma organização do tipo campanha, o Movimento instituiu a

descentralização e o voluntariado como formas de executar o programa em todo o país, criando comissões, em cada município, as quais se incumbiam de organizar a mobilização de alfabetizadores, alunos e forças comunitárias.

Contando com sete milhões de alunos matriculados em seu primeiro ano de funcionamento (cerca de 38% dos analfabetos do país, na época), o MOBRAL parecia ter nascido marcado pelo sucesso. Idealizado em 1967 e fundado em 8 de setembro de 1970, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, o MOBRAL foi um dos dois órgãos governamentais - ao lado dos Correios - que conseguiram estender suas ações por todos os municípios do país. Sua tarefa consistia em executar o processo de alfabetização de adultos desde o recrutamento e treinamento de educadores até a construção de salas de aula e distribuição de material didático. No entanto, “o Mobral foi a maior frustração da história da educação no Brasil”, segundo um dos principais responsáveis pelo programa, o ex-Ministro da Educação Jarbas Passarinho. Em 1975, Passarinho possibilitou a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado para investigar o Movimento. As principais suspeitas eram o desvio de verbas e a utilização política do MOBRAL, mas o inquérito jamais foi concluído.

Apesar de ter conquistado um prêmio da Unesco como o melhor programa de alfabetização e ter exportado tecnologia para dezoito países da África e da Ásia, a metodologia do MOBRAL foi criticada por educadores por suas características de campanha e por ter sido um movimento isolado, não tendo atacado as causas do analfabetismo, que tem origem nas disparidades sociais (Passarinho, 1990:10). Com um comando centralizador e um método de ensino simplista e superficial, o MOBRAL servia mais como meio para difusão da ideologia da época do que para a alfabetização de adultos. Segundo a pedagoga Devair Delgado, professora do Movimento de 1980 a 1985, “o MOBRAL realizou uma pseudo-alfabetização”.

São apontadas como principais causas do fracasso do projeto as finalidades eleitoreiras e o método de ensino desvinculado da realidade dos alunos. Para o governo, era suficiente que o analfabeto aprendesse a assinar para poder tirar o título de eleitor. Os antigos colaboradores do órgão, entretanto, creditam o fracasso ao crescimento das estruturas e atribuições do

MOBRAL.

O MOBRAL foi extinto em 1985 pelo presidente José Sarney e, em seu lugar, foi criada a Fundação Educar. Em quatro anos de atividades, a Fundação Educar atendeu a cinco milhões de analfabetos, de um total de trinta milhões em todo o país. A extinção desse novo órgão foi um dos primeiros atos do governo Collor.

Uma das freqüentes polêmicas no debate das políticas de educação de adultos refere-se à oportunidade e eficácia da promoção de campanhas de alfabetização de massa. As campanhas tradicionais de alfabetização são criticadas por várias razões, entre elas:

- por estarem impregnadas pela idéia de erradicação do analfabetismo num espaço de tempo curto. Caracterizam-se como respostas emergenciais para um problema cuja solução depende antes de mudanças de longo prazo nas condições sociais, econômicas e educacionais que levam à produção do analfabetismo. Este caráter emergencial acaba por reforçar a precariedade das condições materiais e pedagógicas, comprometendo os resultados obtidos.
- essas campanhas, por serem dotadas de uma estrutura fortemente centralizada e unificada, tendem a ignorar as diferenças regionais, culturais e organizativas das populações a serem alfabetizadas.

Mas a dimensão do problema do analfabetismo exige resposta urgente. A capacidade de atendimento das redes de ensino é insuficiente, principalmente nos grandes centros urbanos, que são pólos de atração de correntes migratórias. É importante, pois, buscar a colaboração da sociedade civil organizada para a tarefa da alfabetização de adultos e apoiar os grupos que já a desenvolvem no meio popular. Nesse caso, movimentos de alfabetização cujo desenvolvimento seja processual e não datado, como as campanhas, acabam sendo privilegiados. Tais movimentos devem construir sua unidade filosófica em torno de princípios político-pedagógicos, porém preservando a diversidade nas formas práticas de atuação, respeitando as diferenças culturais, de ritmo e organização das comunidades em que a alfabetização vai ocorrer.

No início de 1989, quando Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação, representantes de movimentos populares envolvidos

com a alfabetização de adultos começaram a procurá-lo, em busca de apoio. De início, eram atendidos individualmente, até que se sugeriu a organização de um Fórum, o qual passou a ser, a partir de abril de 1989, o interlocutor dos movimentos junto à SME. Passou-se, então, à discussão e elaboração, em conjunto com a Assessoria Técnica da Secretaria, do projeto MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Adultos - SP).

O MOVA-SP foi lançado em outubro de 1989 e implantado em janeiro de 1990, junto a quatorze entidades que já trabalhavam na área de alfabetização. O MOVA-SP era parte da proposta geral da Gestão Luíza Erundina de construção de uma Educação Pública e Popular. Buscava-se constituir uma qualidade política e pedagógica diferente de iniciativas anteriores e, para tanto, entendia-se o MOVA como uma arrancada inicial na luta por um programa de escolarização básica de jovens e adultos incorporado por uma escola pública popular.

Foram estabelecidos os objetivos gerais do projeto, a saber:

- * desenvolver um processo de alfabetização que possibilitasse aos educandos uma leitura crítica da realidade;
- * contribuir, através do MOVA, para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos;
- * reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, destacando o direito básico à educação;
- * reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhavam com alfabetização de adultos na periferia.

As ações desenvolvidas pelo MOVA se constituíram num trabalho de parceria, na qual Estado e movimentos populares guardaram suas especificidades. Até setembro de 1991, os trabalhos do programa se limitavam, oficialmente, à alfabetização, mas vários movimentos já desenvolviam a pós-alfabetização. Para adequar o programa a essa realidade e para possibilitar o ingresso de alunos na quinta série do ensino regular ou na Suplência II, foi promovido um amplo debate entre os movimentos e a SME, que resultou no projeto do Ensino Fundamental I, cuja característica principal era não estar dividido em alfabetização e pós-alfabetização, mas constituir-se num ciclo único, denominado Ciclo Ensino Fundamental I. Os conteúdos desse

Ciclo seriam desenvolvidos em complexidade crescente de forma interdisciplinar, por meio de temas geradores, respeitando-se o processo de construção de conhecimento do aluno. Superado esse estágio, o educando estaria habilitado a dar continuidade ao seu processo de escolarização na quinta série do ensino regular fundamental ou na Suplência II.

No final de 1990 havia 33 entidades conveniadas, 422 núcleos em funcionamento e um total de 422 monitores e 59 supervisores populares e 8.880 alunos. Em julho de 1991, o MOVA contava com 43 entidades conveniadas, 570 núcleos, 569 monitores e 87 supervisores populares e 11.637 alunos. Em setembro de 1992, havia 75 entidades conveniadas, 913 núcleos, 912 monitores e 140 supervisores populares e 18.288 alunos concluintes (SME/MOVA, Relatórios Mensais do Convênio MOVA-SP, 1992).

Dentre as atividades organizadas pelo MOVA, podemos destacar ainda: vinte cursos introdutórios de formação inicial para monitores e supervisores, setenta e cinco reuniões de supervisão (formação permanente), seis seminários gerais e seminários regionais, cursos de estudo da realidade, oficinas e encontros (Fórum-MOVA).

A educação é um direito fundamental, universal e inalienável de todo ser humano. Atualmente, em nossa sociedade, para fazer valer este direito, é necessária uma cobrança constante, uma pressão dos setores organizados da sociedade civil para que o Estado cumpra seu dever. O problema da educação do povo depende da vontade política de um governo comprometido com os anseios da população.

A alfabetização não só é um processo lógico, intelectual, como também profundamente afetivo e social. Tão importante quanto partir das condições de chegada do educando será caminhar no sentido da superação deste momento inicial, oferecendo-lhe a possibilidade de ampliar o conhecimento crítico da realidade e permitindo o acesso ao conhecimento mais elaborado. No processo dessa superação é fundamental o papel do educador. O educador deve ser o mediador do diálogo do educando com o conhecimento e não o seu obstáculo. O trabalho educativo caminha na direção da diminuição gradual dessa diferença. Resgatar a confiança dos educandos

das classes populares em sua própria capacidade para aprender, dar-lhes a oportunidade de serem bem sucedidos no processo de aprendizagem, é tarefa técnico-política essencial do educador (Ferreira, 1990:6).

Uma das questões que se pretendeu evitar foi o desenvolvimento dos conteúdos escolares de forma linear, planejando sem a participação dos alunos e sem considerar a realidade do educando, suas necessidades e as da comunidade onde vive. Após o levantamento da realidade local, foram selecionadas situações significativas para a comunidade e, a partir daí, foram levantados os temas geradores a serem desenvolvidos no trabalho educativo.

Esses temas acabariam por dar origem a outros e, assim, iria sendo construído um plano de trabalho. Neste processo, os diferentes acúmulos de conhecimentos dos educadores, educandos, comunidade, somados aos demais conhecimentos historicamente acumulados, seriam levados em consideração e seriam construídos, dessa forma, novos conhecimentos.

A opção pelo desenvolvimento dos conteúdos escolares a partir de temas geradores refletiu uma relação estabelecida entre o currículo da escola e a realidade da comunidade local. Pretendia-se, assim, superar a separação entre a realidade concreta do educando e os conteúdos programáticos, dando outra direção e significado aos estudos desses educandos. Mesmo em se tratando de uma metodologia inovadora, em processo de construção neste programa, demonstrou sua eficácia, fato que pôde ser comprovado pelo número crescente e expressivo de alunos que se inscreveram a partir de sua criação e até o final da gestão.

Projetos especiais

Da integração da escola com a comunidade surgiram propostas que devido à sua dimensão foram incorporadas pela Administração e viabilizadas para o conjunto da rede de ensino público municipal. Surgiram também propostas do Gabinete e da Administração intermediária que foram assumidas

pelas unidades escolares. Todas estas propostas receberam a denominação de projetos especiais, que destacamos a seguir.

Projeto de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais

Este programa foi planejado para definir ações que explicitassem o compromisso assumido pela Prefeitura Municipal de São Paulo de dar oportunidade de acesso à escola comum, aos portadores de deficiência, resgatando a sua cidadania e o seu direito de usufruir dos bens públicos. A filosofia que embasava esse programa era a integração efetiva do deficiente na rede comum. Seu objetivo maior era a superação da dicotomia entre educação comum e educação especial. Ele comportou dois projetos: o atendimento aos portadores de necessidades especiais e a formação de recursos humanos.

Prevenção à AIDS

A AIDS não é uma questão pessoal, não é problema exclusivo da área de saúde. Não é, tampouco, privativa de um determinado projeto ou órgão. A educação pode ter um papel significativo no sentido de transformar a tragédia da AIDS numa oportunidade de resgatar o sentido da vida e exercício pleno de cidadania, onde a solidariedade seja o alicerce sobre o qual se construam as relações humanas.

O projeto AIDS da SME fazia parte de um projeto maior, o projeto de Prevenção à AIDS, da Prefeitura Municipal de São Paulo, coordenado pela Secretaria Municipal da Saúde da administração Luíza Erundina e instituído pela Portaria nº 120/89. Com essa portaria foi instituído o Grupo Intersecretarial de Prevenção (DST/AIDS) e ao final desse mesmo ano a Secretaria Municipal de Educação passou a integrar o grupo com representação oficial.

No primeiro semestre de 1990, fechou-se uma proposta de trabalho conjunto com SME/COA (Centro de Orientação e Aconselhamento em DST/AIDS da SMS) oferecendo aos educadores da rede oportunidade de

reflexão e orientação sobre o tema, em um curso de quatro horas, às sextas-feiras. Em junho de 1990, com a elevação dos casos na rede municipal de ensino, além de alguns graves incidentes envolvendo a comunidade (que não aceitava na escola os filhos de pais doentes de AIDS), percebeu-se a necessidade de implantar urgentemente um trabalho na rede que não considerasse apenas a informação, mas também politizasse a questão da doença. Para tanto, era necessário que a SME tivesse multiplicadores com disposição de percorrer a rede e preparados para esse fim. Assim sendo, a SMS escolheu entre aqueles que haviam participado das atividades no Centro de Orientação e Aconselhamento, doze pessoas que se dispuseram a fazer o curso de multiplicadores e, em fevereiro de 1991, nasceu oficialmente o grupo do Projeto de Prevenção à AIDS, sob a coordenação de Teresinha Cristina Reis Pinto.

O projeto de Prevenção à AIDS tinha por objetivo democratizar as informações sobre as formas de propagação e infecção do HIV, proporcionar oportunidades a análises críticas e reflexivas referentes à problemática sócio-política e moral sobre a AIDS, ampliar o trabalho de prevenção, atingindo toda a comunidade escolar e criar condições para que a clientela escolar, através da sensibilização, informação e prevenção, num clima de solidariedade, respeito e compromisso, ajudasse a evitar a doença e a combater preconceitos e discriminações.

Desenvolvido em conjunto com a Secretaria Municipal da Saúde e contando com o apoio de organizações não-governamentais empenhadas na prevenção e no combate à discriminação social aos portadores de HIV, o projeto atuava nas escolas por meio de palestras, debates, apresentação de vídeos, técnicas de dinâmica de grupos. Problematizava temas e questões, como o consumo de drogas, educação sexual, práticas individuais e coletivas favoráveis à contração do vírus da AIDS. Discutia também como desenvolver relações humanas e solidárias com os sujeitos portadores do vírus, desmistificando os preconceitos que as envolvem. O grupo era formado por professores, diretores, coordenadores pedagógicos da rede sob a coordenação do GAPA (Grupo de Apoio de Prevenção à AIDS).

Até abril de 1992, o Projeto AIDS havia atingido, em 204 escolas, 35.582 alunos, 1.666 professores e 2.519 pais - que foram alvo de 753 encontros e palestras - e treinou um total de 385 multiplicadores.

Projeto de Orientação Sexual

A orientação sexual, na visão do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), deve ficar restrita ao âmbito educacional. A educação sexual é diferente de orientação. A orientação está contida na educação, mas o inverso não é verdadeiro. A educação seria o processo de socialização mais amplo que o indivíduo experimenta ao longo da vida; já a orientação é um processo de intervenção deliberado.

Em fevereiro de 1989, o GTPOS entrou em contato com o Secretário Municipal de Educação, professor Paulo Freire, e propôs a realização de um trabalho de orientação sexual nas escolas. A partir daí, foi elaborado um projeto, que teve disponibilizado um financiamento da Fundação MacArthur.

A Divisão de Orientação Técnica (DOT) da SME responsabilizou-se pela viabilização operacional do projeto junto às unidades escolares. Inicialmente, procurou-se sensibilizar os diretores, o corpo técnico e os professores, através de palestras junto aos NAE's, ocasião em que foi exposto o projeto. A partir desse momento, os professores interessados fizeram suas inscrições junto ao DOT, respondendo a um questionário publicado no DOM. A resposta a esse questionário viabilizou a seleção de professores para o projeto.

Foi programado um curso inicial de dezesseis horas, realizado em três dias, como ponto de partida do projeto. Esse curso teve como objetivo a reflexão sobre a postura do orientador sexual. Na avaliação desse curso pôde observar-se a acentuada insegurança dos professores em relação à metodologia apresentada, além do medo e da ansiedade em lidar com o tema junto aos pais, aos alunos e comunidade escolar. O projeto previa um acompanhamento semanal dos professores participantes e, para tal fim, foram organizados dezoito grupos, em diversos horários, de modo a atender a todos. Esse acompanhamento possibilitou, na rede municipal, o detalhamento das

condições básicas do trabalho. Surgiram problemas como a falta de material didático apropriado, inibição dos alunos na abordagem dos temas, resistência à introdução das aulas em algumas escolas e evasão de alunos e professores inicialmente engajados no projeto. Devido à evasão de professores, tornou-se necessário o recrutamento, a seleção e formação de novos orientadores, o que acabou acontecendo em agosto e dezembro de 1989.

O objetivo do Projeto de Orientação Sexual na Escola era a criação de um espaço que oferecesse ao adolescente a oportunidade de discutir emoções e valores; estabelecer idéias próprias sobre a vida sexual; conhecer e aprender a respeitar seu próprio corpo; valorizar seus sentimentos e o das outras pessoas e obter informações sobre esta área do conhecimento.

Partia-se do pressuposto de que a escola é um espaço ao qual cabe orientar o adolescente, preencher lacunas, erradicar preconceitos, aprofundar informações e, mais do que tudo, propiciar uma visão ampla e diversa das opiniões sobre os temas da sexualidade.

As principais dificuldades encontradas na implantação do projeto foram: dificuldade de comunicação (os professores tinham acesso restrito ao diário oficial), falta de local adequado para as aulas e resistência por parte da equipe técnica de algumas escolas (direção e coordenação pedagógica). O GTPOS coordenou e supervisionou com o apoio do DOT este projeto até o final de 1990, momento em que teve início a descentralização deste trabalho, com a participação dos coordenadores dos dez NAE's.

Como resultado, observou-se que ocorreu aumento no interesse dos professores em estudar e discutir o programa, além de ter havido um crescimento do professor enquanto indivíduo. O trabalho desenvolvido acabou por gerar maior compreensão do adolescente.

Projeto Pela Vida / Não à Violência

A violência é, mais que o reflexo de uma sociedade iníqua, excludente e discriminatória, uma necessidade das elites para a reprodução do sistema que as mantém enquanto tal. A violência das depredações e agressões é o resultado da existência vilipendiada a que foram submetidas imensas parcelas da população

brasileira, pela ação predadora de elites, há quase quinhentos anos. Levantar muros, reforçar vigilância ou providenciar policiamento, não elimina o problema da violência. Apenas isola ainda mais a Escola da realidade dos excluídos, para os quais ela deveria estar prioritariamente voltada. Quando a escola expulsa e estigmatiza, ela pode estar até se reforçando enquanto Escola, mas se nega enquanto Educação. É impossível erradicar a violência do ambiente escolar, como se a escola fosse um corpo à parte da sociedade. A estrutura sócio-econômica brasileira, absurdamente concentradora de oportunidades e renda, é geradora de um ambiente social necessariamente conflitivo. A Escola não pode ter a pretensão ingênua da neutralidade. Ou estará a serviço da dominação ou ao lado dos dominados (SME, 1992:7).

O Projeto Pela Vida / Não à Violência foi organizado por um grupo nuclear para fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90), atender a situações críticas de violência quando solicitadas pelas escolas ou pelos NAE's, cuidar da formação permanente dos profissionais que atuariam ao nível dos NAE's, bem como organizar ações preventivas nas demais escolas da rede.

Este grupo nuclear poderia propor também medidas normativas que, transformadas em instrumentos legais, teriam como objetivo, "velar pela dignidade da criança e do adolescente, evitando qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor" (artigo 18 - ECA).

O projeto previu e desenvolveu várias ações como: debates, reuniões, encontros, produção de material instrucional, cursos com especialistas. Teve a colaboração de entidades da sociedade civil organizada que já vinha acumulando uma experiência no trabalho educativo: Pastoral do Menor, Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, Casa Eliane de Gramont, Centro de Defesa dos Direitos Humanos, Conselho da Cidadania da Praça da Sé, Movimento Negro e o Centro Acadêmico - XI de Agosto, da Faculdade de Direito da USP. Contou ainda com a participação de pedagogos, advogados, psicólogos, assistentes sociais, clérigos, sociólogos e educadores de rua, entre outros.

O programa procurou evoluir de uma noção idílica, indiferente, impotente e neutra da escola em relação à violência, para a clareza, muitas

vezes incômoda, de que a escola não tem somente lousa e giz. Tem discriminação, tem agressão, tem opressão, tem violência e expulsão, tratada genérica e elitisticamente por evasão.

Para o grupo que trabalhou neste projeto, ficou evidente que, em determinadas situações, aquilo a que chamavam “violência” nada mais era que um pedido de “socorro” de alguns adolescentes, já sem perspectivas de vida, que desrespeitavam limites sociais e para os quais a escola parecia uma instituição confiável e respeitável. Em reuniões realizadas em diversas escolas, com o intuito de discutir a questão da violência, ouviu-se de alunos e ex-alunos tratados e rotulados como “bandidos”, “marginais” e “elementos suspeitos”, em documentos que tramitavam dentro da SME, frases como estas: “sei que vou morrer logo, mas quero terminar a oitava série, não quero morrer analfabeto...” (16 anos); “...na escola estou seguro, sou aluno, lá fora na vida sou perseguido como um bandido que não sou...” (12 anos); “...meu pai foi meu professor no mundo das drogas, ele morreu de overdose” (16 anos); “Tenho uma filhinha de dois meses, uso drogas mas preciso voltar à escola pelo futuro dela...” (17 anos); “Não adianta chamar ninguém para assinar papel na escola. Sou sozinho no mundo, não tenho pai nem mãe...”(14 anos).

Nos dez NAE's foram atendidas as solicitações de setenta e seis escolas, de um total de 687 escolas em funcionamento até outubro de 1992. As queixas foram classificadas como violência contra pessoas e violência contra o patrimônio. Na primeira categoria, foram registradas vinte agressões a usuários e/ou funcionários, seis ameaças e quinze ocorrências de consumo e/ou tráfico de drogas. Na segunda categoria, houve trinta ocorrências de depredações, três furtos de equipamentos e trinta e três invasões dos prédios escolares para atos infracionais. A violência contra pessoas representou 61,68% do total, ficando a violência contra o patrimônio com 38,31%.

O tema violência foi abordado de diferentes modos no âmbito da SME, em ações relacionadas com as diretrizes democratização da gestão, democratização do acesso e melhoria da qualidade de ensino. O projeto Pela Vida, Não à Violência foi uma das formas de trabalho. Acabou por envolver profissionais de outras áreas e, por força das contingências, fez várias intervenções pontuais e diretas nas escolas, quer junto à sua população

interna, quer à do seu entorno.

Diante do número de queixas que chegavam à coordenação do programa, tomou-se a decisão de discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com os beneficiários da lei: as próprias crianças e os adolescentes das escolas municipais, uma vez que discuti-lo só com os adultos não garantia que ele fosse obedecido nem mesmo no interior das escolas. Foi realizado, em outubro de 1992, um estudo com todos os alunos municipais (cerca de 800.000), para que estes conhecessem o ECA, discutissem seus artigos e reconhecessem as situações aplicáveis no interior da escola. Participaram dessa iniciativa outras Secretarias Municipais, o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e a ABRINQ.

O quadro de violência com que se lidou ao longo dos anos da gestão Luíza Erundina pode ser sintetizado da seguinte maneira:

- ◇ Queixas apresentadas pelas escolas: depredações, furtos de merendas e equipamentos, agressões a usuários e funcionários, ameaças, consumo e tráfico de drogas, invasão de imóvel para lazer ou atos infracionais;
- ◇ Queixas apresentadas pelos alunos: horários rígidos no início das aulas prejudicavam os alunos trabalhadores, proibição do uso das dependências da escola (quadras), obrigatoriedade de uso de uniforme impedia a frequência de alunos que não tinham como adquiri-lo, agressões verbais e preconceituosas, atos de violência contra alunos (tapas no rosto, puxões de orelha, cadeiradas, gritos, pimenta na boca), acusações indevidas ou baseadas em hipóteses não comprovadas (uso de drogas, porte de armas, cheirar cola em sala de aula, furtos, homicídios, assaltos), alunos mal conheciam o diretor, pois este vinha uma vez por mês, presença na escola da Polícia Militar e Guarda Metropolitana para reprimir.
- ◇ Os atores - como vítimas: alunos, funcionários e familiares;
 - como agressores: alunos, ex-alunos, namorados (as) e irmãos de alunos (as), vizinhos da escola. Só excepcionalmente o agressor era delinqüente contumaz, estranho à comunidade.
- ◇ Os procedimentos básicos do projeto: ouvir todos os segmentos envolvidos nas queixas, particularmente o aluno, explicitar as contradições existentes, trabalhar as contradições internas, trabalhar as relações humanas,

organizar comissões que aprofundassem as discussões sobre violência, suas causas e sobre a segurança possível, abrir as escolas de dentro e para fora e fazer funcionar efetivamente as estruturas democráticas das escolas.

Não sendo possível erradicar a violência em sua totalidade, devido a causas conjunturais e estruturais, pode-se, no entanto, administrá-la, e foi este precisamente o intento, em boa parte bem sucedido, da SME ao levar adiante o projeto Pela Vida, Não à Violência (SME: 1992,24).

Projeto RAP / Discriminação Racial

*(...) E reclamar direito de que forma?
Se somos meros cidadãos e eles o sistema
e a nossa desinformação é o maior problema
mas mesmo assim, enfim, queremos ser iguais...
(...) "Justiça", em nome disso eles são pagos
mas a noção que se tem é limitada
e eu sei, que a lei é implacável com os oprimidos
tomam bandidos os que eram pessoas de bem...
(...) Porém direi para vocês, irmãos
nossos motivos pra lutar ainda são os mesmos,
o preconceito e o desprezo ainda são iguais.
Nós somos negros, também temos nossos ideais...
(...) Os poderosos são covardes, desleais
espancam negros nas ruas por motivos banais.
E nossos ancestrais
Por igualdade lutaram, se rebelaram, morreram
E hoje o que fazemos?
Assistimos a tudo de braços cruzados.
Até parece que nem somos nós os prejudicados
Enquanto você sossegado foge da questão...
Eles circulam nas ruas, com uma descrição
que é parecida com a sua
Cabelo, cor, feição
Será que eles vêem em nós um marginal padrão?
Cinquenta anos se completam da lei anti racismo
na constituição*

*infalível na teoria
inútil no dia a dia
(...)Ah! Ah! No meu país
o preconceito é eficaz,
Te cumprimentam na frente,
Te dão um tiro por trás.
Brasil é um país, de clima tropical
Onde as raças se misturam naturalmente
e não há preconceito racial. Ah! Ah! Ah!
Racistas otários nos deixem em paz!*

(RACISTAS OTÁRIOS - Brown / Ice Blue)

A Secretaria Municipal de Educação assumiu várias iniciativas, refletidas nas suas quatro prioridades, que possibilitaram discussões, reflexões e ações direcionadas para a construção de sua proposta educacional. Neste contexto, acolheu a proposta encaminhada pelo professor Valter de Almeida Costa, no sentido de promover debates com os grupos de RAP nas escolas.

O RAP (Rhythm and Poetry) faz parte de um movimento mais amplo, denominado HIP-HOP, que sintetiza três elementos artísticos: o RAP (música), o BREAK (dança) e o GRAFITE (pintura expressa nos desenhos que caracterizam o HIP-HOP). O RAP surgiu no início da década de 70 nos guetos de New York (Harlem, Brooklin, Bronx), cujos habitantes são majoritariamente negros. As condições de vida e os problemas sociais daqueles segmentos da população norte-americana assemelham-se aos das regiões periféricas da cidade de São Paulo. Essa semelhança explica a identificação de parcela significativa dos nossos jovens com aqueles norte-americanos envolvidos no movimento HIP-HOP.

Considerando a potencialidade dessa nova manifestação cultural, o conteúdo crítico desse movimento que reflete a realidade destes jovens e a necessidade de que a escola se integre e participe da transformação dessa realidade é que se organizou o Projeto RAP...ensando a Educação na SME.

Para a execução desse Projeto articularam-se NAE's e o Gabinete da SME que, conjuntamente, organizaram o material paradidático necessário para que os professores pudessem trabalhar em sala de aula com os alunos,

preparando-os para o debate. A introdução do Projeto RAP nas escolas surpreendeu os professores, diante do envolvimento da maioria dos alunos e da comunidade nos debates com os grupos musicais.

Com a entrada no RAP na escola, esta se configuraria como um espaço de reconhecimento da riqueza dessa manifestação cultural, tornando-a uma autêntica proposta de transformação.

O RAP utiliza música e linguagem próprias, que passam ao largo da cultura oficial ou televisiva como um canal de comunicação para encaminhar um trabalho interdisciplinar de discussões de questões do cotidiano: preconceito, moradia, violência, saúde, educação, trabalho.

O projeto RAP ligou-se ao Projeto pela Vida, Não à Violência. Os responsáveis por esta frente, em 1989, realizaram um seminário com ampla participação das escolas. No dia 13 de maio - Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo - foram divulgados textos para subsidiar o trabalho dos professores e criticar o mito da democracia racial no Brasil. Segundo Sueli Chan Ferreira, "(...)para formar o cidadão, é preciso transformar a escola num local onde reine a solidariedade humana e onde toda forma de preconceito e discriminação seja combatida e repudiada, principalmente na postura do educador, mas também nos conteúdos curriculares e no material didático elaborado e utilizado" (1997).

O RAP contribuiu muito para denunciar e discutir nas escolas, a discriminação racial em nossa sociedade. O projeto RAP...ensando a Educação se constituiu em proposta alternativa e bem sucedida de se pensar uma forma diferente de educar, passando-se a valorizar o conhecimento da juventude marginalizada e a estabelecer um diálogo com alunos, ex-alunos e a comunidade, composta, em grande parte, de crianças e adolescentes pobres, negros e migrantes (SME, 1991:5).

Verificou-se que, por parte dos alunos, houve a quebra do imobilismo, comum na sua relação com a escola no âmbito do debate pedagógico. Puderam expressar-se sobre o tipo de conhecimento adquirido nas escolas, externaram suas frustrações, suas expectativas, sua história cotidiana. Os alunos trabalhadores participaram intensamente dos debates e demonstraram uma leitura crítica da realidade, confrontando-a com as letras

das músicas *rappers*, chegando a surpreender os professores e a comunidade escolar. Foi, de uma maneira geral, um momento de integração entre as diversas frentes: alunos, professores, direção e a comunidade escolar.

Para a operacionalização do Projeto, a SME contou com a colaboração de SMC e das Administrações Regionais de Itaquera/Guaianazes, São Miguel/Itaim Paulista, Campo Limpo, Capela do Socorro/Santo Amaro e Vila Prudente.

Após o término da gestão Luíza Erundina, o projeto foi interrompido.

Projeto de Educação Ambiental

O problema do meio ambiente foi desenvolvido pelo Setor de Educação Ambiental da SME, que procurou aprofundar a discussão do tema em escolas e comunidades numa perspectiva multidisciplinar, através dos projetos Primeiros Passos em Educação Ambiental e Horta Educacional e do curso de noções de horticultura e jardinagem.

Entre 1989 e 1991, aproximadamente setenta hortas foram implantadas em escolas municipais, na tentativa de fazer com que essa atividade fosse integrada ao currículo, de forma interdisciplinar. O projeto foi desenvolvido em conjunto com a frente "Interdisciplinaridade" e os professores das escolas envolvidas receberam orientação sobre o modo de utilizar o trabalho com a horta na produção de conhecimentos relativos às diferentes disciplinas do currículo.

Sempre fazendo com que as escolas percebessem que a educação ambiental não é algo à parte, mas está inserida na própria vida da escola, o Setor Ambiental promovia cursos permitindo que os educadores fizessem um estudo do meio em sua comunidade, levantando os problemas ambientais encontrados.

Projeto Gênese (Informática Educacional)

Para a construção de um ensino qualitativamente melhor, a SME investiu na implantação do Projeto Gênese de Informática Educacional, que

surgiu dentro de uma perspectiva crítica e construtiva de nossa realidade educacional. A introdução da informática na educação foi não apenas uma tentativa de utilização de recursos tecnológicos mais sofisticados voltados para um ensino de melhor qualidade, como também uma apropriação, pelas classes populares, de bens culturais que redimensionam o homem e a sociedade do mundo atual. O projeto teve como fundamentos, princípios que direcionaram práticas educativas emancipatórias, autônomas e interdisciplinares, por parte da escola, dos educadores e dos alunos. Da escola, enquanto instituição educacional capaz de elaborar seu próprio projeto; dos educadores, por sua capacidade de planejar e desenvolver projetos coletivos, tendo o conhecimento tecnológico como elemento de integração e dos alunos, como agentes de sua aprendizagem. As metas do projeto eram as seguintes:

- ◇ formação dos educadores da rede municipal de ensino;
- ◇ implantação de projetos em escolas interessadas;
- ◇ produção de programas educativos;
- ◇ desenvolvimento de pesquisas e
- ◇ divulgação, junto à rede municipal de ensino, de conhecimentos sobre informática educacional.

Segundo informações da SME, em julho de 1992 o projeto encontrava-se na seguinte situação:

- ◇ havia um Núcleo Central e três Subnúcleos;
- ◇ cinquenta escolas com o projeto implantado, nas diversas regiões da Capital, numa média de cinco escolas por NAE;
- ◇ mobiliário: 805 mesas e cadeiras para micro e 54 lousas brancas;
- ◇ equipamentos: 805 microcomputadores da linha MSX e a mesma quantidade de televisores coloridos; 108 impressoras; 12 estabilizadores; 91 aparelhos de ar condicionado.

Desde sua implantação, até o final da gestão 1989-1992, o projeto Gênese envolveu cerca de 30.000 crianças.

Projeto Férias

Desenvolvido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, o Projeto Férias teve como objetivo oferecer às crianças e jovens, em período de férias escolares, a oportunidade de um programa de recreação educacional. O programa envolveu as Secretarias de Educação, Cultura, Esportes, Lazer e Abastecimento e incluiu atividades culturais e esportivas tais como brincadeiras, jogos, passeios, espetáculos, que permitiram a recreação e a difusão cultural na perspectiva educativa. Durante os eventos, as crianças e jovens puderam expressar-se, divertir-se e produzir novos conhecimentos.

Quando da realização do terceiro evento, em 1992, foram oferecidos 700.000 atendimentos em 209 pólos de férias (3 casas de cultura, 67 centros esportivos e 139 escolas). O Projeto Férias-92 tinha como objetivos:

- potencializar experiências da ampliação da pedagogia não-formal (recreação educacional, animação cultural) oferecendo oportunidades para o desenvolvimento educacional, social e cultural de crianças, jovens e grupos comunitários que participassem do Projeto;
- proporcionar experiências culturais lúdicas (expressões corporais/esportivas, intelectuais, artísticas, manuais);
- vitalizar equipamentos (centros esportivos, escolas municipais, praças públicas, casas de cultura) através de programas orientados;
- abrir espaço para a continuidade de projetos experimentais dos centros esportivos da Secretaria Municipal de Esportes e praças/espacos públicos (projetos intersecretariais).

A adesão do público-alvo às programações foi expressiva e o objetivo maior, que era propiciar atividades educativas/esportivas/culturais aos jovens durante suas férias escolares e mantê-los afastados das ruas, foi plenamente atingido.

Após mostrar a preocupação com o educando traduzida nos projetos descritos acima, passaremos agora a descrever os projetos que traduzem a preocupação da gestão com o corpo docente, mola mestra no caminho da educação.

5. A NOVA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O caráter claramente utópico de muitas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu fracasso, deve-se ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance, além de não estarem fundadas numa consciência clara dos obstáculos de ordem econômica, política e cultural, os quais precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional de boa qualidade e abrangente (Goldemberg, 1993:5).

A educação sempre foi considerada um bem em si, pelas oportunidades de enriquecimento cultural que oferece. Mas isto não é suficiente para que a universalização do acesso à escola se transforme numa prioridade das políticas governamentais.

A escola pública brasileira ainda não está devidamente preparada, no seu conjunto, para realizar um trabalho educativo que atenda às necessidades e aos interesses dos alunos. Na medida em que a escola pública é uma organização que se volta para um aluno idealizado, distante do aluno real, esta acaba sendo uma escola seletiva e autoritária, como a própria sociedade brasileira. Mesmo tendo avançado um pouco, a escola pública brasileira continua realizando uma ação educativa que não conseguiu vencer o fracasso escolar que, por sua vez, atinge de forma marcante os filhos da população mais pobre.

É competência e responsabilidade da escola pública reverter o quadro do analfabetismo, da evasão e da retenção. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação, na Gestão 1989-1992, desenvolveu uma política de reorientação curricular das escolas da rede pública municipal.

Até então, o currículo era entendido como questão de decisão sobre grade curricular, carga horária de disciplinas e tópicos de conteúdo. A prática curricular acabava sendo um ato mecânico, sendo o livro didático o grande definidor de conteúdos e procedimentos em sala de aula.

Trabalhando com uma nova visão de currículo, este passou a significar toda a ação educativa da escola que envolvesse o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução de objetivos educacionais. Esta

concepção implicava assumir uma construção de currículo em processo, envolvendo a equipe escolar, os alunos, a comunidade e os especialistas nas decisões sobre a construção do currículo. O princípio básico da construção do currículo em processo é a participação. Para tanto, era necessário resgatar o papel profissional do professor como agente do processo de produção do conhecimento, com atuação autônoma e criativa em parceria com todos os envolvidos no processo educativo.

Reorientação Curricular do Ensino Municipal

Pensando na nova qualidade da educação a SME centrou suas ações, dentro do Movimento de Reorientação Curricular junto às escolas municipais, no projeto de Formação Permanente de Educadores.

Este movimento era norteado pelas seguintes ações:

- garantia da autonomia das escolas e parceria com os movimentos populares na educação de adultos;
- participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica, valorizando o trabalho coletivo;
- descentralização das ações de planejamento e formação.

Foram privilegiados os seguintes aspectos:

- valorização da relação teoria-prática;
- introdução do princípio de interdisciplinaridade;
- introdução da concepção da relação dialógica a partir da qual o resgate da realidade social e cultural dos educandos é indispensável e
- desenvolvimento das programações das escolas a partir do estudo da realidade local.

O Movimento de Reorientação Curricular e Formação Permanente de Educadores envolveu o coletivo das unidades escolares e a comunidade num trabalho de reflexão conjunta, desde a problematização da realidade, até a elaboração de propostas pedagógicas.

A problematização da escola, realizada pelos professores, foi um indicador importante para todas as ações da SME no que se refere à qualidade de ensino e serviu como subsídio para o planejamento de 1990, sendo na

época objeto de discussão e análise pelas equipes escolares. A visão dos educandos sobre a escola consolidou-se em um documento distribuído a todas unidades, mostrando pontos fundamentais que ultrapassaram muito o “gostar” ou “não gostar” da escola e indicando aspectos significativos escola-trabalho, escola-vida, cujos aspectos fizeram as equipes escolares refetirem sobre as práticas existentes.

A necessidade de novas ações (refazer o currículo e privilegiar a formação de professores) surgiu em decorrência do trabalho dessa problematização. Dentre essas ações, destaca-se o trabalho das escolas na linha da elaboração de projetos pedagógicos próprios, concretizando o princípio da autonomia das escolas, elaborados a partir da análise de sua realidade. Havia uma preocupação em desvelar as relações, desnudar todos os espaços, questionar velhos conceitos e valores sem deixar de reconhecer que no antigo está sempre contido o embrião para o novo.

Ainda dentro da reorientação curricular destaca-se o projeto Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade, com o objetivo de dar ênfase ao estudo da realidade local, superando a fragmentação entre as disciplinas, a partir da identificação de temas geradores, sempre respeitando a autonomia das escolas. Destacam-se ainda os projetos elaborados por escolas que mantêm o curso noturno, no sentido de elaborarem novas propostas pedagógicas de modo a reorientarem o currículo do ensino noturno.

Formação de Professores

El maestro es la letra viva.

(José Martí)

O índice de reprovação nas escolas de primeiro grau da rede municipal de São Paulo foi de 18,89% em 1990, o mais baixo registrado no período 1982-1990. Esse número representa uma queda de 1,5% em relação à taxa de retenção verificada em 1989, o que significa que 40 mil alunos da rede municipal deixaram de ser reprovados durante o ano letivo de 1990. O Secretário Municipal de Educação, Prof. Mário Sérgio Cortella, em entrevista à

autora, atribuiu esse desempenho ao programa de educação permanente dos docentes da rede municipal, desenvolvido durante a gestão do secretário Paulo Freire. “O programa de formação permanente dos professores diminuiu os efeitos da retenção perversa dos alunos, provocada por deficiências da escola ou do próprio professor” (Cortella, 1997).

O programa de Formação Permanente - outra face do Movimento de Reorientação Curricular - teve como base o princípio da ação-reflexão-ação. Os educadores partiam da discussão de sua própria prática, expressavam seus pressupostos teóricos, aprofundavam fundamentos, reconstruindo a prática na perspectiva de uma educação transformadora.

Este programa concretizava-se através de inúmeras modalidades de formação permanente, como seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos assessorias das universidades em diferentes áreas do conhecimento e o trabalho coletivo nas escolas. A modalidade privilegiada por esse programa eram os Grupos de Formação Permanente. Para isso, em cada um dos dez núcleos de ação educativa que compunham o município paulista foram formadas comissões de vinte e cinco professores da rede, que constantemente recebiam cursos na Universidade de São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica e na Universidade Estadual de Campinas. Esses grupos tinham a função de repassar o conteúdo dos cursos para os docentes da sua região.

Observação, registro, reflexão, síntese e elaboração de planos foram instrumentos metodológicos usados nos Grupos de Formação. O trabalho de formação permanente era desenvolvido em parceria com as universidades. Em 1992, diretores (68%), coordenadores pedagógicos (98%), professores de educação infantil (22%), professores do ensino fundamental regular (48%), professores do supletivo (38%) e encarregados de sala de leitura (84%) participaram dos grupos de formação (SME, 1992:108).

Os Grupos de Formação Permanente de Pais constituíram-se em outro espaço importante para integrar escola e comunidade. Os pais reuniam-se periodicamente para discutir questões relativas à educação dos filhos, possibilitando, por outro lado, esses encontros que pais e mães se organizassem para trazer e muitas vezes para solucionar problemas próprios de sua comunidade.

Projeto de Atendimento aos Professores de Quinta Série

Destaca-se também, no âmbito da formação de professores, o projeto de atendimento aos professores da quinta série, desenvolvido entre 1989-1991, com o objetivo de propiciar a reflexão sobre a problemática da passagem da quarta para a quinta série, elaborando propostas de intervenção e redução dos índices de retenção.

O projeto piloto foi implantado na administração regional de São Miguel (Região Leste de São Paulo) com duas turmas e sessenta professores (doze escolas). Nos anos de 1990 e 1991 aconteceu a extensão para a rede envolvendo 1.813 professores e 346 escolas (SME,1992:109). Como resultado, pôde-se observar uma maior motivação por parte dos professores e estes, aprendendo a lidar com os problemas específicos desta série, conseguiram através de seu empenho motivar os alunos e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão e mau desempenho escolar.

Procurou-se imprimir uma dinâmica que envolvesse sempre dados da realidade das escolas e dos professores. Assim, cada tema a ser abordado envolvia os participantes, que realizavam atividades extras de coleta de dados em suas próprias unidades escolares, através de entrevistas com alunos e professores de quarta e quinta séries, coordenadores pedagógicos, professores encarregados de salas de leitura e pesquisa junto às respectivas classes. Os dados assim obtidos constituíram-se em conteúdos para reflexão, tendo sempre um texto teórico como referencial. Estratégias diversificadas foram utilizadas durante esse processo, tais como leitura coletiva, discussão em pequenos grupos, painéis.

Os Ciclos

Outra preocupação com a educação pode ser identificada através da análise do currículo, que viu seu conceito ser revisto. Passou-se a:

- entender o currículo como o instrumento básico de que a escola disporia para organizar sua ação transformadora;

- entender o currículo de forma ampla, extrapolando a grade curricular e englobando todas as ações e relações, de fora para dentro e de dentro para fora da escola;
- perceber o currículo na perspectiva da gestão democrática da escola como uma construção em processo, portanto, diretamente relacionado ao coletivo da escola através do planejamento participativo e
- compreender esta forma de organização curricular como dinâmica e que pode ser e ter sua ação reorientada com frequência.

No tocante ao currículo, envolvendo a reestruturação da organização escolar, introduziram-se os ciclos e uma concepção de avaliação mais democrática e participativa.

De acordo com publicação da SME (1992:17):

Esta nova concepção de currículo requer uma estrutura mais flexível, democrática e autônoma. A organização escolar deve ser regida pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação, sobretudo na transição das séries iniciais, o que pode ser garantido com o regime e estrutura de ciclos para todo o ensino fundamental.

A proposta de organização em ciclos visa à construção de uma escola que rompe com as práticas de seletividade, exclusão social e autoritarismo, ao romper com o regime de seriação que tem se constituído como um dos fatores básicos para o elevado índice de reprovação, evasão e fracasso escolar. A seriação atua de maneira decisiva, perversa e seletiva, bloqueando o desenvolvimento da vida escolar dos alunos de qualquer faixa etária, especificamente na passagem da 1ª para a 2ª série/termo, e, sobretudo, da 5ª série/termo para a 6ª série/termo.

A organização em ciclos tem por objetivo, assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo e suas experiências de vida. Esta nova política implica na renovação progressiva das práticas das escolas, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo.

Implica também uma nova concepção de avaliação que não pode ser reduzida a um sistema de classificação de alunos, com base em cálculos matemáticos, e nem a um instrumento de poder, controle e submissão dos educandos.

A proposta de ciclos implicava uma reformulação do trabalho no conjunto da escola (equipe escolar, pais e alunos) e em cada sala de aula. A concretização da nova qualidade do ensino que se buscava para a rede municipal passava pelo comprometimento dos segmentos da população atendidos pela escola na discussão, execução, acompanhamento, formulação conjunta e na avaliação da proposta educativa a ser construída.

No conjunto da escola era indispensável um trabalho coletivo em que educadores de diferentes classes estavam juntos, discutindo e buscando soluções para os problemas que afetavam a aprendizagem de seus alunos, tendo em vista sua real aprendizagem e o que se buscava alcançar no final de cada ciclo.

No interior de cada sala de aula, era preciso buscar superar a heterogeneidade, o individualismo, a relação autoritária, as atividades mecânicas e fragmentadas, a avaliação desvinculada do trabalho cotidiano, classificatória e que só leva em conta os aspectos cognitivos, o planejamento feito apenas pelo professor e o trabalho sem planejamento.

Era fundamental numa proposta de ciclos que as classes fossem heterogêneas em todos os anos/termos. Caso contrário, isso descaracterizaria a proposta e provocaria uma retenção disfarçada no interior do ciclo, visto que o professor continuaria trabalhando segundo os parâmetros estabelecidos para as antigas séries. O trabalho dentro do ciclo deveria ser contínuo, articulado, com retomadas constantes, relacionando os conteúdos trabalhados, tendo como horizonte os conhecimentos a serem construídos no decorrer de cada ciclo e não de cada ano/termo.

Assim, a avaliação dos alunos não visaria a sua classificação e sim à revisão constante da ação educativa.

Foram criados três ciclos no primeiro grau: da primeira à terceira série, da quarta à sexta e da sétima à oitava série. De uma série para outra, dentro do ciclo, os alunos passariam automaticamente, não sendo reprovados. A idéia é que na seriação tradicional, não se respeitava o tempo que cada criança leva para aprender diferentes conteúdos. A reprovação, além de fazer o estudante repetir todas as disciplinas e não apenas aquela em que foi mal, é desmotivante e, com frequência, leva ao abandono dos estudos. Não cabia,

portanto, o reagrupamento de alunos em fortes, fracos e médios. Os conceitos usados para avaliar os alunos passaram a ser plenamente satisfatório, satisfatório e não satisfatório (PS,S,NS).

A avaliação de cada aluno deveria ser feita em conjunto por todos os seus professores. Tudo o que o aluno fizesse, não apenas as provas, era usado para chegar ao conceito, que deveria vir acompanhado de um texto do professor. Era preciso estabelecer na sala de aula uma relação dialógica, onde todos pudessem se colocar e perguntar, trocar, negociar significados, compartilhar. O planejamento dos trabalhos envolveria os alunos, deixando claro o que se esperava deles em termos de estudo e aprendizagem, tornando-os co-responsáveis pelo processo. Desse modo, era possível ir fazendo com os alunos uma avaliação contínua, cumulativa e qualitativa, registrando os conteúdos trabalhados e retomando os não aprendidos, num processo contínuo e articulado.

Era fundamental envolver os pais nessa proposta, explicitando seus objetivos e as novas formas de trabalho, o agrupamento de alunos, a avaliação e a atribuição de conceitos.

Essa nova organização não tinha uma única forma de se concretizar nas escolas; a comunidade escolar devia buscar, através do trabalho coletivo, os caminhos que melhor viabilizassem essa proposta.

Houve resistência à implantação dos ciclos por parte de muitos professores, receosos da perda de poder em relação aos educandos e também por parte dos pais, “que entendiam que a ausência de reprovação pudesse significar ausência de qualidade de ensino e da capacidade da escola de mensurar a qualificação do seu filho” (Rocha, 1998).

Embora sendo uma proposta educacional bastante avançada, não houve como mensurar seus resultados, uma vez “não ter sido um objetivo plenamente atingido, pois o projeto de ciclos deveria ter continuidade nas gestões seguintes. Um ano é muito pouco, seriam necessários pelo menos mais dois ou três para viabilizar o investimento em melhor formação dos professores, que fatalmente se refletiriam no desempenho dos alunos” (Arelaro, 1997).

Estatuto do Magistério Municipal

O regimento comum das escolas municipais, aprovado em 05/08/92, menos de dois meses após a aprovação do Estatuto do Magistério, veio exprimir os avanços na direção da democracia interna e autonomia das escolas e orientar as ações do coletivo da escola, a partir da experiência desenvolvida durante os três primeiros anos do governo. Nele estão expressos os princípios e as normas da gestão da escola e da organização do trabalho educativo.

A implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal permitiu a continuidade do projeto de formação permanente, de reorientação curricular e do trabalho coletivo na escola como condição da implantação do Regimento. O Estatuto pressupunha o resgate do trabalho que vinha sendo feito em relação à construção do conhecimento, à sistemática de avaliação e à estruturação dos ciclos.

O Estatuto foi aprovado no dia 10 de junho de 1992, por quarenta e oito vereadores de um total de cinquenta e três, sem nenhum voto contrário, resultado de longas negociações. Mas, como em todo consenso negociado, cada uma das partes manteve o seu ponto de vista próprio sobre o acordo obtido. O Estatuto aprovado conservou as linhas mestras do projeto apresentado pelo Executivo e que expressavam um compromisso com a aplicação de políticas públicas que visavam a ampliação e a melhoria dos serviços sociais básicos a que têm direito os cidadãos. Todas as iniciativas no sentido de valorizar o que é fundamental na educação - o processo de ensino e aprendizagem - não seriam completas nem conseqüentes se a elas não estivessem associadas medidas de valorização profissional dos educadores.

O Estatuto do Magistério, o primeiro da rede municipal, garantiu e consolidou direitos e teses fundamentais para a consecução do trabalho pedagógico e articulou três princípios norteadores de uma política educacional: gestão democrática da educação pública, valorização dos profissionais e qualidade de ensino.

A Jornada de Tempo Parcial (JTP), introduzida pelo Estatuto,

correspondia à prestação de vinte horas semanais. Os profissionais do ensino docentes efetivos e em regência de classe ou aula, submetidos à JTP, fariam jus ao pagamento adicional de dez por cento da carga horária semanal, correspondentes a horas-atividade.

A Jornada de Trabalho Integral (JTI), introduzida por essa lei, representou um investimento no profissional do ensino e a valorização do conjunto do trabalho por ele realizado, buscando garantir a qualidade do ensino ministrado. A composição da jornada de trabalho integral previa vinte horas em sala de aula e mais dez horas adicionais em atividades na própria escola. Assim o professor teria tempo para se reunir com seus pares na reflexão conjunta dos problemas da prática pedagógica, preparar aulas, material didático, estudar, corrigir trabalhos e avaliar a atuação, produção e aprendizado de seus alunos.

Estabelecia também esse estatuto a profissionalização dos docentes - professores substitutos - que receberam a denominação de "adjuntos" e a sua jornada de trabalho seria de vinte horas semanais. Desta forma esses profissionais não apenas substituiriam os professores titulares em suas ausências, mas se integrariam ao processo educativo desenvolvido na escola, colaborando para seu aperfeiçoamento.

Imediatamente foi proposto o professor adjunto para as séries de quinta à oitava do ensino fundamental, para as do ensino médio e também para a educação de adultos, antes inexistentes, o que garantiria a melhoria do ensino municipal em todos os níveis e séries e, em especial, o ensino no período noturno, oferecendo aos alunos o direito de terem aulas todos os dias em todos os períodos.

O provimento dos cargos de professor titular de educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, diretor de escola e coordenador pedagógico seria feito através de concurso de ingresso e acesso, sendo que 50% dos cargos seriam reservados para os já pertencentes ao quadro do magistério municipal.

Outras garantias estavam previstas no Estatuto do Magistério Municipal, tais como:

- piso salarial profissional, que não poderia ser menor que a média real dos valores corrigidos, mês a mês, por índice oficial vigente de correção inflacionária;
- garantia de estabilidade no emprego para professores ocupantes de cargos em comissão que estavam em exercício e possuíam cinco anos ininterruptos na Prefeitura na data da promulgação da Constituição Federal;
- afastamento, remunerado ou não, para cursos de Graduação, Pós e Especialização, bem como de Formação Permanente em Serviço;
- redução do número de anos para mudança de referência, através da reformulação do critério de tempo para evolução funcional;
- enquadramento dos monitores do MOBREAL e de Educação de Adultos, habilitados, nas referências respectivas do Quadro do Magistério, sendo-lhes garantidos todos os direitos disto decorrentes.

Além disso, os professores conquistaram a maior gratificação já concedida no Brasil para atividades educacionais realizadas no período noturno: gratificação de até 80% em seu salário para o educador que trabalhasse à noite em local distante do centro, sendo 30% pelo adicional noturno e 50% pelo difícil acesso.

Portanto, o princípio da valorização dos educadores traduzia-se, neste estatuto, em uma série de medidas que implicariam não apenas garantia de aperfeiçoamento profissional, de forma permanente e sistemática, mas também respeito e reconhecimento das entidades de classe do magistério. Com isso a SME visava construir um ensino de boa qualidade para os cidadãos do município de São Paulo, meta para a qual convergiram todos os esforços da administração.

Cabe, ainda, reconstituir a trajetória de tramitação do Estatuto, considerando-se desde o primeiro projeto de lei enviado pela prefeita Luíza Erundina à Câmara Municipal de São Paulo e que em seguida passou a ser negociado durante mais de um ano pela SME com todas as entidades da rede, ressaltando-se que somente o Sindicato dos Profissionais em Educação do Ensino Municipal (SINPEEM) participou até o fim.

Consubstanciando essas negociações, em 18 de dezembro de 1991, foi assinado um protocolo entre a Secretaria e o SINPEEM, com base no qual o Executivo enviou à Câmara um novo projeto.

Segundo o vereador Mauricio Faria Pinto, membro da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da CMSP durante a gestão 1989-1992, este novo projeto tramitou na Comissão de Justiça e na Comissão de Administração Pública, chegando então à Comissão de Educação. Nesta última, constituiu-se uma mesa de negociação com participação dos vereadores, da SME e de todas as entidades e figuras representativas dos vários segmentos da rede de ensino. Foram realizadas sucessivas reuniões, em que foram negociadas as questões de conteúdo e as dúvidas jurídicas, com participação das assessorias técnicas da CMSP. Com base nisso, a Comissão de Educação, sob a coordenação do presidente, vereador Aurelino de Andrade, aprovou um substitutivo, por seis votos a um, rejeitando o parecer do relator. O relator do projeto na Comissão de Educação, Cultura e Esportes da CMSP, vereador Walter Feldman, opôs-se ao projeto e pautou sua análise baseado em aspectos de legalidade e princípio de moralidade pública e em relação ao impacto de sua implantação no orçamento municipal. Chegou a enviar cartas endereçadas aos diretores de escola da rede municipal de ensino, solicitando sua divulgação junto aos professores e especialistas. Criticou o projeto no tocante à possibilidade de acumulação de duas JTI's, à criação dos cargos de professores adjuntos (que eram, na realidade, os professores substitutos, já existentes e em exercício na rede), à concessão de gratificações e classificou o projeto como exclusivamente trabalhista e corporativista, que não resultaria em nenhuma melhoria na qualidade de ensino. O vereador Walter Feldman foi autor de um projeto substitutivo ao original o qual, segundo o professor Cláudio Fonseca, então presidente do SINPEEM, "por não representar os interesses do ensino municipal e não refletir as preocupações apresentadas nas várias reuniões da Comissão de Educação, foi amplamente derrotado". O substitutivo aprovado anteriormente seguiu para a Comissão de Finanças e Orçamento, que introduziu apenas pequenas alterações, gerando o substitutivo final aprovado pelo plenário. Foi um processo exemplar, que combinou o debate de idéias, a negociação e a pressão legítima dos setores

interessados de forma democrática e inquestionável. "Em três anos, foram realizadas 156 reuniões na Câmara Municipal de São Paulo, com todas as linhas políticas, de qualquer natureza, para negociar o estatuto. Mas foi o único projeto desse porte do Executivo, durante a Gestão Luíza Erundina, a ser aprovado pela totalidade dos vereadores da CMSP" (Cortella, 1997).

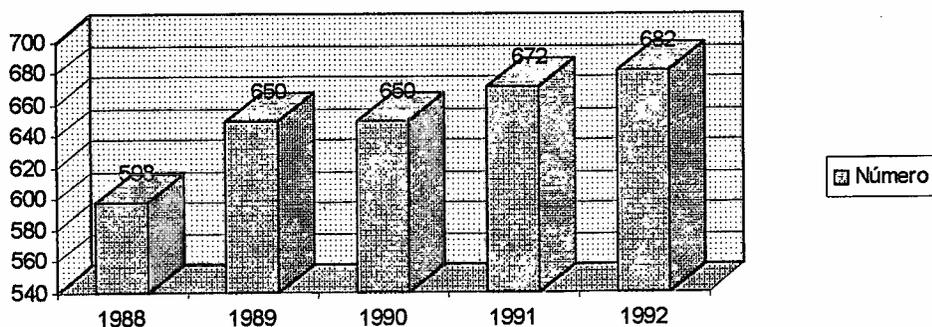
A seguir será feita uma análise dos resultados obtidos na gestão 1989-1992, para podermos ter resposta ao problema de investigação enunciado no princípio do estudo.

6. DA QUANTIDADE À QUALIDADE NO ENSINO

De 1989 a 1992, durante o período de governo da prefeita Luíza Erundina de Souza, chegou-se à marca de 356 escolas de ensino fundamental na rede municipal de educação, em pleno funcionamento, com um total de 4490 salas de aula, sendo 261 dessas salas adaptadas (SME, Síntese Geral da Rede, 1992).

Gráfico 1

Número Total de Escolas Municipais: 1988 a 1992



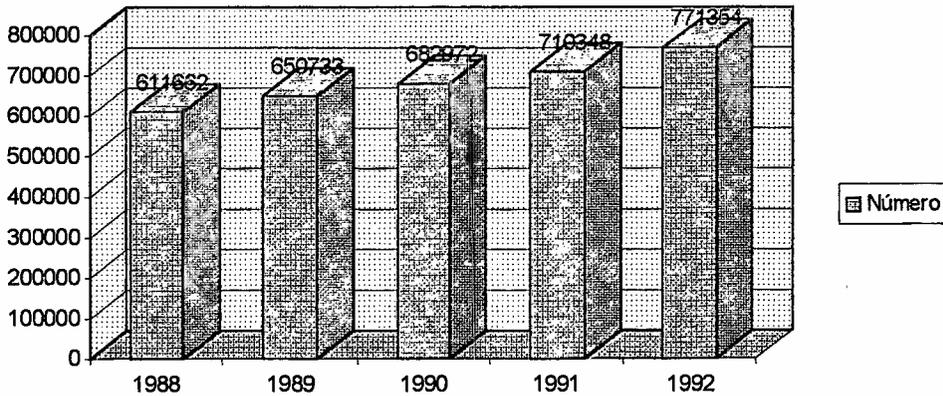
Fonte: SME - ATP/CI Março/1992

Essa gestão também teve grande importância na reforma de escolas públicas que não apresentavam condições mínimas de trabalho. Foram reformadas 182 escolas de primeiro grau.

Segundo dados de SME (1992), entre 1988 e 1992 houve um aumento de aproximadamente 27% no número de matrículas na rede municipal de ensino (Gráfico 2).

Gráfico 2

Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Ensino
1988 a 1992



Fonte: SME - ATP/CI Março/1992

Aprovação

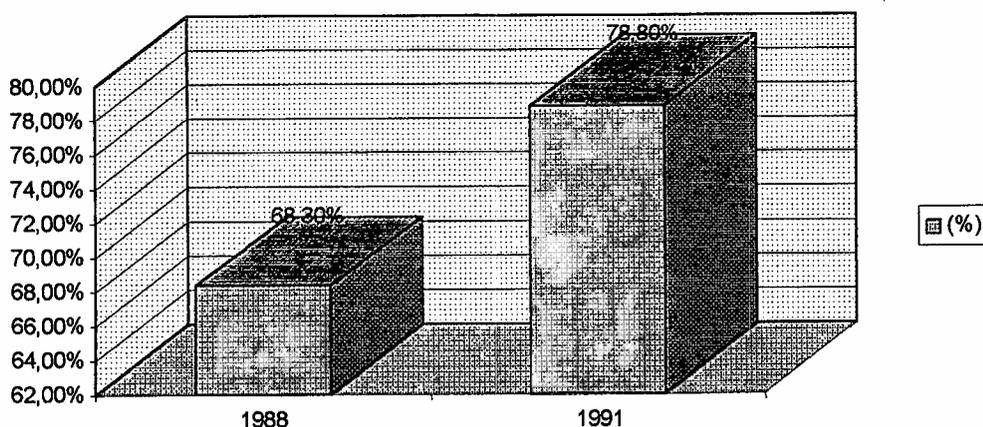
No ano de 1988, aproximadamente 6.3% dos alunos afastados o foram por transferências e aproximadamente 5.5% por abandono; cerca de 1.2% dos alunos retidos o foram por freqüência e aproximadamente 18.7% foram retidos por avaliação, perfazendo-se assim aproximadamente 19.9% de alunos retidos e os promovidos em torno de 68.3% (Gráfico 3).

Comparando-se com os números do ano de 1991, quando já haviam decorrido três anos do governo de Luíza Erundina, temos os seguintes números: do total de alunos afastados, aproximadamente 4.9% foram transferidos e aproximadamente 5.2% abandonaram; cerca de 0.3% foram retidos por faltas e aproximadamente 10.7% por avaliação, totalizando aproximadamente 11.1%, tendo sido promovidos 78.8% dos alunos (Gráfico 3).

Convém destacar que os resultados positivos, embora ainda tímidos, são relevantes, considerando-se que os mesmos se referem ao ano de 1991, anteriores, portanto, à implantação do sistema de ciclos e sua forma diferenciada de avaliação de desempenho.

Gráfico 3

Percentual de Aprovação: 1988 e 1991



Fonte: SME- ATP/CI Dezembro/1991

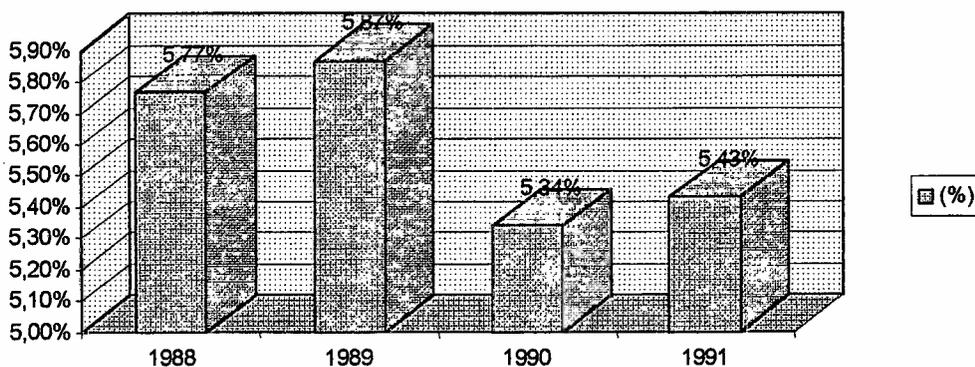
Evasão

O problema da evasão escolar fica mais visível quando analisado de forma separada por períodos: em dezembro de 1991 nós temos o percentual de até quatro vezes mais abandono dos alunos do período noturno em comparação com o período diurno. No período diurno verifica-se uma evasão de cerca de 4.11% dos alunos, enquanto que no período noturno esse número salta para 18.81%. Este dado está ligado ao baixo nível de renda familiar, o que faz com que o aluno se veja obrigado a abandonar a escola para integrar-se mais cedo ao mercado de trabalho (Gráficos 5 e 6).

Ainda assim, o índice de evasão, que era de 5.77% em 1988, foi reduzido para 5.43% em 1991 (Gráfico 4)(SME, Relatório Final 1989-1992).

Gráfico 4

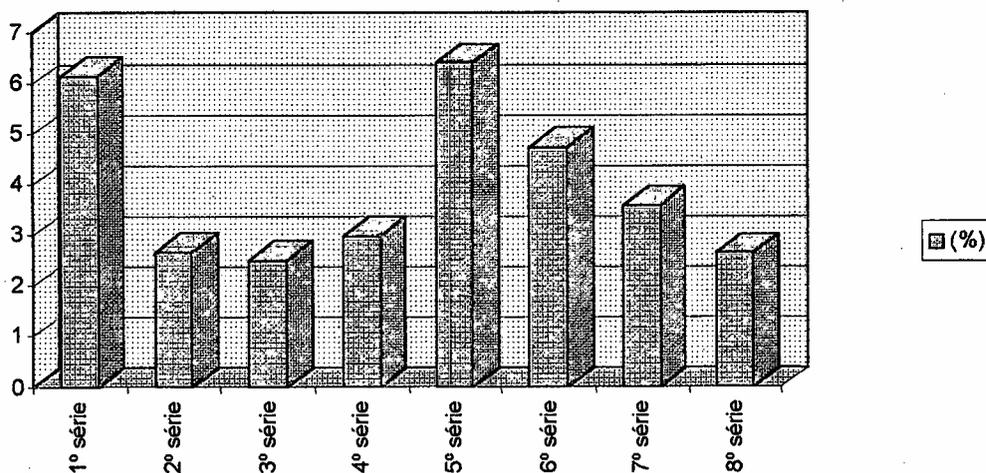
Evolução do Percentual de Evasão: 1988 a 1991



Fonte: SME - ATP/CI Dezembro/1991

Gráfico 5

Percentual de Evasão por Série Diurno 1991

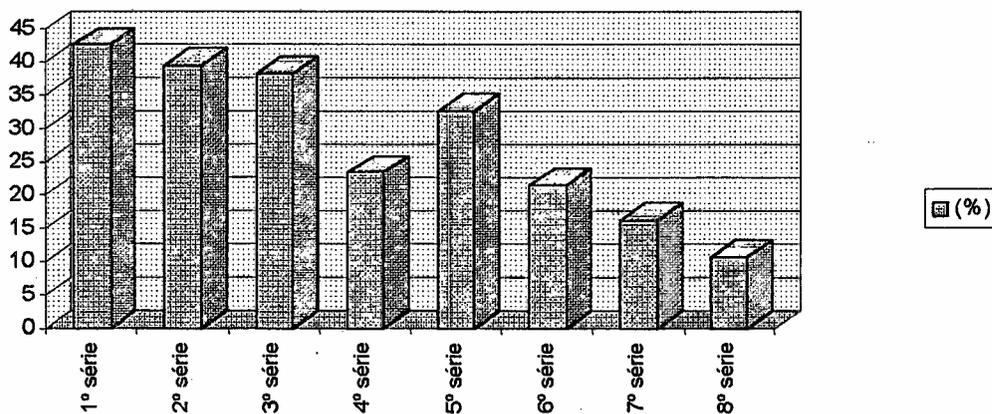


Fonte: SME - ATP/CI Dezembro/1991

Embora o índice de evasão em 1991, de modo geral, tenha diminuído em relação ao de 1988, podemos observar ainda um percentual elevado nas séries iniciais de cada nível (primeira e quinta séries).

Gráfico 6

Percentual de Evasão por Série Noturno 1991



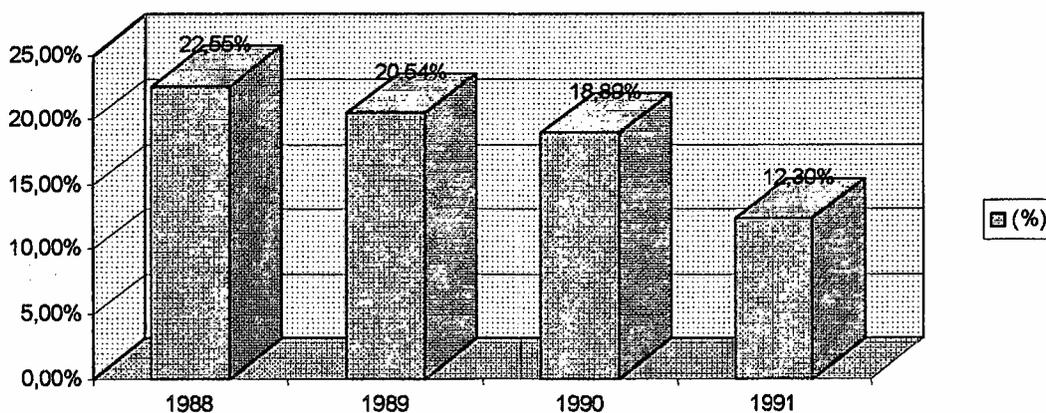
Fonte: SME - ATP/ CI Dezembro/1991

Retenção

O índice geral de retenção no 1º grau caiu de 22,55% em 1988 para 12,30% em 1991, o mais baixo índice da década (Gráfico 7)(SME, Relatório Final 1989-1992).

Gráfico 7

Evolução do Percentual de Retenção: 1988 a 1991

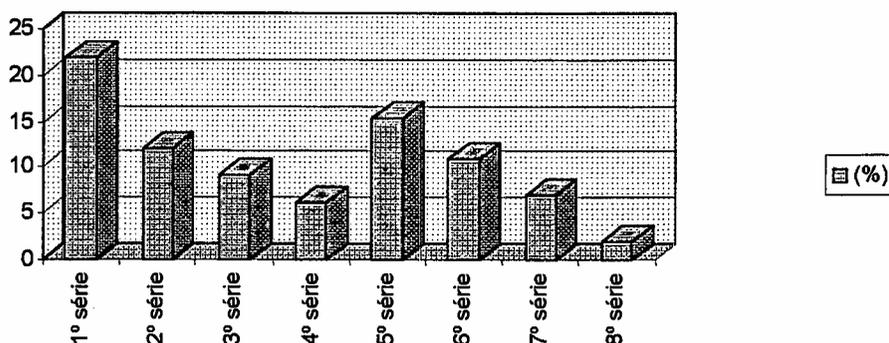


Fonte: SME- ATP/CI Dezembro/1991

Os dados referentes ao percentual de retidos no ensino fundamental regular em dezembro de 1991 mostram-nos que não há uma diferença tão acentuada entre os números de alunos retidos por períodos, inversamente ao problema da evasão. Num quadro geral, 12.20% dos alunos do período diurno ficam retidos, contra 13.39% do período noturno (Gráficos 8 e 9).

Gráfico 8

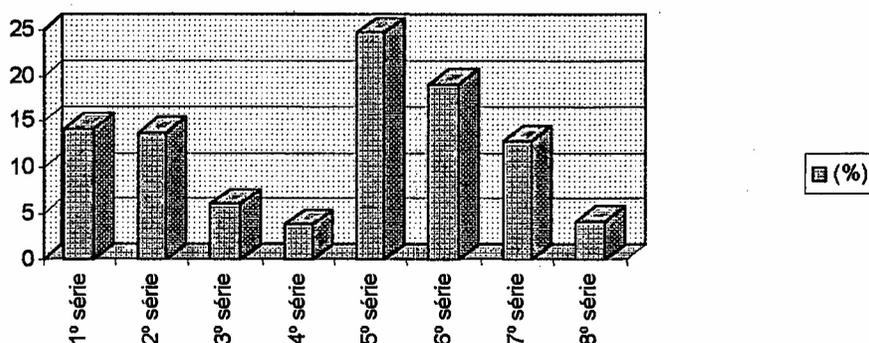
Percentual de Retenção por Série Diurno 1991



Fonte: SME - ATP/CI Dezembro/1991

Gráfico 9

Percentual de Retenção por Série Noturno 1991



Fonte: SME - ATP/CI Dezembro/1991

Os maiores índices de repetência verificam-se nas séries iniciais de cada nível, ou seja, 22% (diurno) e 14,29% (noturno), referentes à primeira série e 15,45% (diurno) e 24,70% (noturno), referentes à quinta série (gráficos 8 e 9). Na repetência por avaliação, os maiores índices estão na primeira série do primeiro grau, chegando a um total de 96.6% das repetências. Se o critério for por avaliação e frequência, este índice fica com a oitava série, onde 21.38% dos alunos são retidos (SME, Síntese Geral da Rede, 1991)

Distorção No Fator Idade/Série

Os números referentes a março de 1992, sobre a vida acadêmica no ensino municipal por faixa etária, mostram-nos que:

Cerca de 80% das crianças que se matriculam na primeira série do primeiro grau estão em idade correta para iniciar seus estudos, por volta dos sete anos de idade. Para a segunda série do primeiro grau este número já cai para cerca de 60% das crianças que permanecem em idade/série correta; cerca de 20% ou foram retidas na primeira série ou entraram tardiamente na escola e cerca de 20% se mantêm em uma série adiantada (terceira série).

Na faixa etária de nove anos, a porcentagem de alunos que está correta em relação à série, é de aproximadamente 50%, aproximadamente 25% estão atrasados um ano em relação à sua idade (segunda série); aproximadamente 5% estão atrasados dois anos em relação à idade (primeira série), neste caso por repetência ou no início tardio dos estudos e aproximadamente 20% se mantêm um ano adiantados (quarta série).

Na faixa etária de dez anos, temos aproximadamente 45% na idade/série correta (quarta série), 25% com atraso de um ano na idade (terceira série), 11% com atraso de dois anos na idade (segunda série), 3% com atraso de três anos na idade (primeira série), 15% cursando uma série adiantada (quinta série) e menos de 1% cursando duas séries adiantadas (sexta série).

Na faixa etária de onze anos, aproximadamente 42% corretos em relação à idade/série (quinta série), 22% com atraso de um ano (quarta série), 13% com atraso de dois anos (terceira série), 6% com atraso de três anos (segunda série), 2% com atraso de quatro anos (primeira série), 14% cursando uma série adiantada (sexta série) e menos de 1% cursando duas séries adiantadas (sétima série).

Na faixa etária de doze anos, o número de alunos em idade correta na série cai para aproximadamente 36% (sexta série), estando 26% com um ano de atraso (quinta série), 15% com dois anos de atraso (quarta série), 8% com três anos de atraso (terceira série), 3% com quatro anos de atraso

(segunda série), 1% com cinco anos de atraso (primeira série), 11% cursando uma série adiantada (sétima série) e apenas 0.08% dos alunos cursando duas séries adiantadas (oitava série).

Na faixa etária de treze anos, aproximadamente 30% estão cursando com idade correta a sétima série, 25% estão com um ano de atraso (sexta série), 19% com dois anos de atraso (quinta série), 9% com três anos de atraso (quarta série), 4% com quatro anos de atraso (terceira série), 2% com cinco anos de atraso (segunda série), 1% com seis anos de atraso (primeira série) e aproximadamente 10% cursando uma série adiantada (oitava série).

Na faixa etária de quatorze anos (idade em que o jovem deveria estar cursando a oitava série), somente cerca de 30% estão corretos, sendo que aproximadamente 25% estão com um ano de atraso (sétima série), 23% com dois anos de atraso (sexta série), 15% com três anos de atraso (quinta série), 5% com quatro anos de atraso (quarta série), 2% com cinco anos de atraso (terceira série), 1% com atraso de seis anos (segunda série) e apenas 0.2% estão na primeira série (SME, Síntese Geral da Rede, 1992).

Os índices acima referidos, baseados em dados colhidos em março de 1992, último ano da gestão Luíza Erundina, ainda nos apontam um quadro crítico no tocante à distorção no fator idade/série.

A Diminuição dos Indicadores de Distorção

Eram em número de 440.304 em 1988 e de 497.536 em 1992, os alunos matriculados, divididos e distribuídos nas oito séries do ensino municipal de primeiro grau de São Paulo.

Analisando as séries em separado, vimos que na primeira série em 1988, tínhamos o índice de 20% dos alunos matriculados no primeiro grau; este índice caiu para 16% no ano de 1992, verificando-se uma diminuição de 4%.

Na segunda série em 1988, tínhamos 16% de alunos matriculados, caindo para 14% em 1992, resultando em uma diferença de 2%. Essa

diminuição no índice deve-se, em sua maioria, à diminuição do número de repetências.

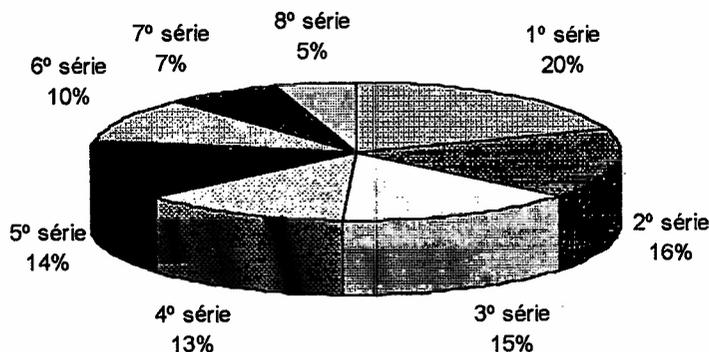
Na terceira série em 1988, tínhamos o índice de 15% contra 14% em 1992. Na quarta série em 1988, tínhamos o índice de 13% contra 14% em 1992, já sendo notado um aumento no número de matrículas nas séries mais avançadas. Na quinta série, tanto em 1988 como em 1992, tínhamos o índice de 14%. Na sexta série em 1988, tínhamos o índice de 10% contra o índice de 12% em 1992. Na sétima série em 1988, tínhamos o índice de 7% contra o índice de 9% em 1992, representando um aumento de 2% no número de alunos matriculados nesta série. E para finalizar, na oitava série em 1988, tínhamos 5% dos alunos matriculados do primeiro grau, passando em 1992 para 7%, representando um aumento de 2% de alunos nesta série (Gráficos 10 e 11) (SME, Síntese Geral da Rede, 1992).

Esses índices representam o resultado da política educacional ao longo da gestão de Luíza Erundina, cujas metas, entre outras, incluíam a diminuição da repetência e da evasão escolar, promovendo, dessa forma, a elevação do nível da educação no município de São Paulo.

Os dados mostram-nos que houve uma redução na repetência de alunos nas séries iniciais do primeiro grau e um aumento do número de alunos nos anos finais do primeiro grau (maior índice de conclusão). A partir de 1989, decresceram significativamente os índices de retenção e evasão, quer devido à formação permanente, quer devido à melhoria das condições de trabalho, incluindo-se neste quesito desde a recuperação do espaço físico até os materiais permanentes e de consumo disponibilizados para uso, passando ainda pela valorização dos profissionais de educação, além da crescente participação da comunidade educacional na gestão da escola.

Gráfico 10

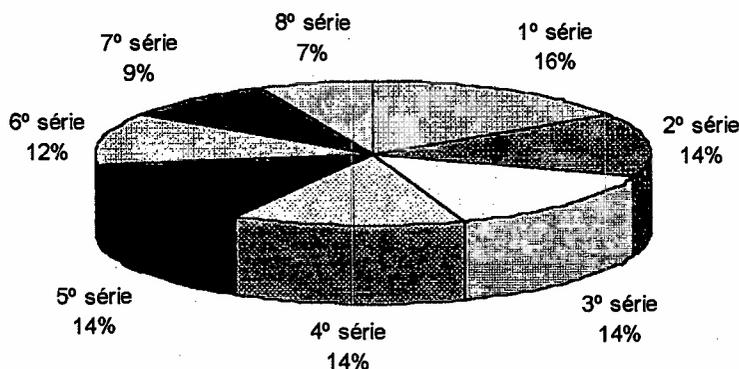
Percentual de Distribuição por Série no 1º Grau 1988



Fonte: SME - ATP/CI Março/1988

Gráfico 11

Percentual de Distribuição por Série no 1º Grau 1992



Fonte: SME - ATP/CI Março/1992

Empenho na Melhoria dos Índices

A melhoria dos dados expostos da rede pública municipal de primeiro grau é devida a um maior empenho tanto da prefeitura quanto dos profissionais diretamente envolvidos na educação.

Dos grupos de formação (cursos de aprimoramento), participaram: 68% dos diretores, 94% dos coordenadores pedagógicos, 48% dos professores e 84% dos encarregados de sala de aula.

Em 1992, no final da gestão Erundina, os números eram os seguintes: haviam sido matriculados 497.536 alunos naquele ano letivo, com uma média de ocupação de 35,09 alunos por sala de aula.

Até março de 1988, último ano da gestão Jânio Quadros, havia 311 escolas de ensino fundamental, das quais 303 já estavam funcionando; em dezembro do mesmo ano, o número de escolas subiu para de 330, estando 318 já em funcionamento; em março 1989, as 330 escolas estavam em funcionamento. Em 1992, o total de escolas criadas e em pleno funcionamento chegava a 356.

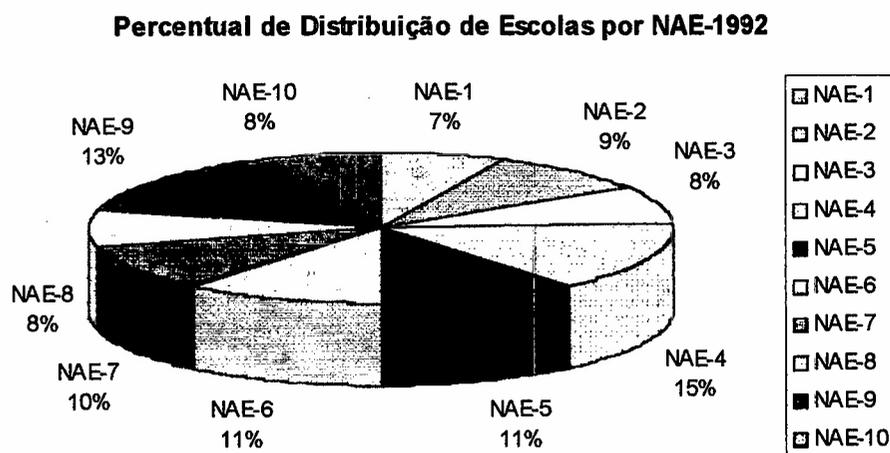
Distribuição Geográfica

Em agosto de 1992, com a nova divisão da cidade em subdistritos, as escolas municipais de primeiro grau de São Paulo estavam distribuídas pelos Núcleos de Ação Educativa (NAE's), como veremos a seguir (Gráfico 12)

- NAE-1 (AR's de Ipiranga, Pinheiros, Sé e Vila Mariana), com vinte e seis escolas, correspondendo a 7% do total e com 41.596 alunos atendidos.
- NAE-2 (AR's de Vila Maria/Vila Guilherme e Santana) com trinta e uma escolas, correspondendo a 9% do total e com 50.881 alunos atendidos.
- NAE-3 (AR da Freguesia do Ó), com vinte e sete escolas, correspondendo a 8% do total e com 47.802 alunos atendidos.
- NAE-4 (AR's do Butantã, Lapa, Pirituba/Jaraguá e Perus), com cinqüenta e três escolas, correspondendo a 15% do total e com 78.279 alunos atendidos.
- NAE-5 (AR de Campo Limpo), com trinta e oito escolas, correspondendo a 11% do total e com 114.984 alunos atendidos.
- NAE-6 (AR's de Capela do Socorro e Santo Amaro), com trinta e nove escolas, correspondendo a 11% do total e com 55.762 alunos atendidos.
- NAE-7 (AR's da Mooca e Penha), com trinta e seis escolas, correspondendo a 10% do total. (Dados referentes ao número de alunos atendidos, não disponíveis)

- NAE-8 (AR de Vila Prudente), com vinte e nove escolas, correspondendo a 8% do total e com 48.363 alunos atendidos.
- NAE-9 (AR's de Itaquera e São Mateus), com quarenta e sete escolas, correspondendo a 13% do total. (Dados referentes ao número de alunos atendidos, não disponíveis)
- NAE-10 (AR de São Miguel Paulista), com trinta escolas, correspondendo a 8% do total e com 65.890 alunos atendidos.

Gráfico 12



Fonte: SME - ATP/CI Dezembro/1992

Na região do NAE-1, em 1992, as crianças de sete a quatorze anos eram em número de 218.252 e a população escolarizada era de 232.438. O excedente de matrículas, fato que ocorreu exclusivamente neste NAE, pode ser atribuído a alunos residentes em outras regiões do município ou até em municípios vizinhos.

Na região do NAE-2, as crianças de sete a quatorze anos eram em número de 164.238. Deste total, 17.583 estavam fora da escola de primeiro grau. Para acabar com esse déficit, o Estado precisaria construir seis escolas e a Prefeitura, três.

Na região do NAE-3, as crianças de sete a quatorze anos eram em número de 122.769. Destas, 24.722 estavam fora da escola de primeiro grau. Para acabar com esse déficit, seriam necessárias mais nove escolas estaduais e quatro municipais.

Na região do NAE-4, eram em número de 190.771 as crianças de sete a quatorze anos. Destas, 30.987 estavam fora da escola de primeiro grau. O Estado teria que construir onze escolas e a Prefeitura cinco, para suprir a demanda.

Na região dos NAE's 5 e 6, que abrange os NAE's 5 e 6, as crianças de sete a quatorze anos eram em número de 496.139. Deste total, 151.151 estavam fora da escola de primeiro grau. Para fazer frente à demanda, o Estado precisaria construir cinqüenta e três escolas e a Prefeitura, vinte e seis.

Na região do NAE-7, eram em número de 178.146 as crianças de sete a quatorze anos. Deste total, 3.702 estavam fora da escola de primeiro grau. Para acabar com esse déficit, o Estado precisaria construir duas escolas.

Na região do NAE-8, as crianças de sete a quatorze anos eram em número de 98.495. Destas, 22.670 estavam fora da escola de primeiro grau. O Estado precisaria construir oito escolas e a Prefeitura, quatro, para suprir a demanda.

Na região do NAE-9, as crianças de sete a quatorze anos eram em número de 223.172. Deste total, 55.563 estavam fora da escola de primeiro grau. Para acabar com esse déficit, o Estado teria que construir vinte escolas e a Prefeitura, nove.

Finalizando, na região do NAE-10, eram em número de 300.248 as crianças de sete a quatorze anos. Destas, 54.052 estavam fora da escola de primeiro grau. Para atender à demanda, o Estado precisaria construir dezenove escolas e a Prefeitura, nove.

Índice de Alfabetização

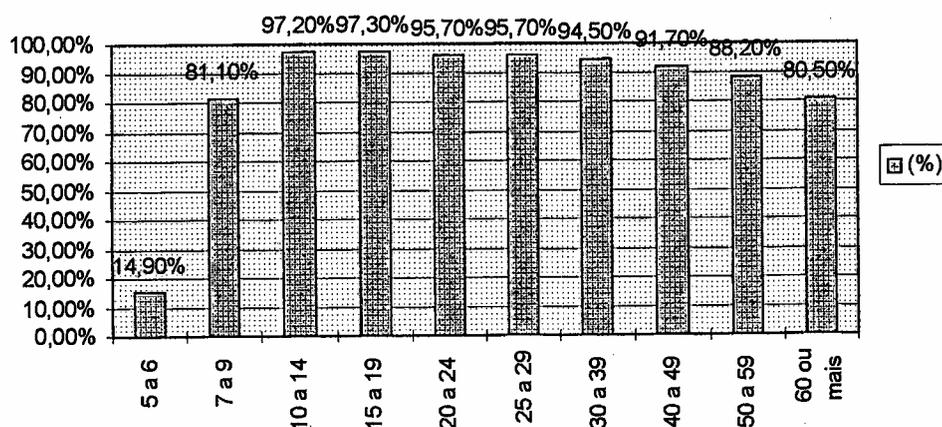
Faremos, a seguir, uma análise do percentual da população alfabetizada do município de São Paulo, com separação por faixa etária, segundo dados obtidos no Censo Demográfico de 1991, realizado pelo IBGE (Gráfico 13):

Cerca de 14.9% da população com idade de cinco e seis anos eram alfabetizados; com idade entre sete e nove anos, esse índice ia para 81.1%; na faixa de dez a quatorze anos tínhamos 97.2% de alfabetizados, entre

quinze e dezenove anos tínhamos 97.3% de alfabetizados, sendo este o maior índice. Entre vinte e vinte e quatro anos tínhamos 95.7% de alfabetizados; entre vinte e cinco e vinte e nove anos, 95.3% de alfabetizados; entre trinta e trinta e nove anos, 94.5 % de alfabetizados; na faixa dos quarenta aos quarenta e nove anos tínhamos o índice de 91.7%; entre cinquenta e cinquenta e nove anos, tínhamos 88.2% de alfabetizados e finalmente na faixa dos sessenta anos ou mais o índice ficava em torno de 80.5%.

Gráfico 13

Percentual de Alfabetizados por Idade no município de São Paulo-1991



Elaboração: EMPLASA 1995

Em primeiro de janeiro de 1989, a Administração recém empossada na Secretaria Municipal de Educação deparou-se com a rede municipal de ensino em situação caótica. Sessenta por cento dos prédios escolares encontravam-se danificados, construções e reformas paralisadas, uma vez que as empreiteiras recusavam-se a continuar as obras, por não terem sido pagas.

Os professores que tivessem participado de quaisquer movimentos reivindicatórios haviam sido punidos com penas que variavam de suspensão à demissão ou exoneração sumária. Muitos diretores foram afastados de suas escolas e passaram três anos impedidos de exercerem suas funções.

O envio de material e a manutenção das escolas eram condicionados à desfiliação dos diretores de suas entidades de classe. Livros didáticos, a coleção "Retratos do Brasil" e outros materiais elaborados com a

participação de professores, foram sumariamente retirados das escolas por terem sido considerados subversivos.

Os conselhos de escola não eram deliberativos, não sendo acionados sequer para consultas. O fluxo de comunicação era deficiente. Os professores estavam isolados, com reduzida ou nenhuma participação nas decisões referentes à vida escolar. Da mesma forma, era praticamente nula a participação da comunidade nos assuntos atinentes à escola. Restavam à Associação de Pais e Mestres as únicas atividades exercidas coletivamente, mas só diziam respeito à geração de recursos, uma vez que a administração central pouco se preocupava com a manutenção das escolas.

As escolas municipais de São Paulo trabalhavam com pacotes pedagógicos impostos pela administração central. Esta centralização impedia as escolas de elaborarem sua programação de acordo com sua realidade, apresentando projetos pedagógicos que visassem à melhoria da qualidade de ensino. Com referência à qualidade de ensino encontrada no início da Gestão 1989-1992, a situação era como segue:

- * currículo com ênfase nos conteúdos selecionados pelos autores de livros didáticos;
- * pais e alunos afastados das decisões pedagógicas e administrativas da escola;
- * os planos escolares eram o reflexo de uma preocupação de caráter administrativo;
- * os planejamentos dos professores, em sua maioria, eram meras cópias de anos anteriores;
- * a formação de professores estava restrita a cursos e treinamentos destinados a poucos profissionais. Tais cursos eram planejados e ministrados pelo órgão central e muitas vezes não correspondiam às necessidades dos professores;
- * a falta de equipamentos pedagógicos e de materiais também contribuía para comprometer a qualidade de ensino.

Além disso, todos os arquivos e disquetes referentes à administração não foram localizados. Dados importantes, como número de

escolas, número de alunos da rede, número de funcionários, fornecedores da rede haviam sido “extraviados”. Mas a SME teve uma grande vantagem sobre as demais Secretarias: embora a Administração tivesse assumido em 1º de janeiro, as escolas começaram a funcionar na metade de fevereiro. Isso representou um fôlego de quarenta e cinco dias para situar-se dentro da máquina. Já havia um grupo organizado que acabou por se constituir na equipe de governo, coordenada pelo professor Paulo Freire.

A qualidade de ensino não foi “criação” da Gestão Luíza Erundina. Ela já existia. Era forte a tal ponto que nem o governo que a antecedeu, nem os que a sucederam conseguiram destruí-la. Podem ter diminuído as condições, mas a qualidade ainda se mantém em função do trabalho docente.

Para se poder analisar até que ponto as realizações da gestão contribuíram para a formação da cidadania, é preciso ter em mente as metas às quais se propôs a Gestão Luíza Erundina em relação às políticas municipais de educação:

- * democratização da gestão: a comunidade escolar - pais, alunos, professores, funcionários, equipe técnica e membros da comunidade local tiveram participação ativa nas decisões referentes à construção de uma escola pública popular. Essa participação de todos constituiu-se em legítima expressão da cidadania. Para garantir a democratização das decisões, a SME adotou várias instâncias de participação em forma de colegiados, que tiveram início com os conselhos de escola e os grêmios estudantis. A SME devolveu à rede municipal de ensino o seu Regimento Interno, criou o Estatuto do Magistério Municipal e investiu na valorização dos professores e funcionários como sujeitos destas transformações.
- * democratização do acesso: democratizar o acesso à educação significa não só ampliar o número de vagas, mas também criar condições para que o aluno permaneça em uma escola de qualidade até o final do curso. Houve o aumento do número de vagas, buscou-se ampliar e conservar o espaço físico disponível aos alunos. Foram concluídas vinte e seis obras paralisadas pela gestão anterior e foram reformadas 177 escolas.
- * qualidade de ensino: dependia da construção coletiva de uma proposta pedagógica. Isto acabou ocorrendo através do Movimento de Reorientação

Curricular, que consistiu em estimular projetos próprios das escolas e desenvolver um projeto pedagógico voltado para a interdisciplinaridade. A formação permanente dos educadores deu a sustentação necessária à construção a nova proposta pedagógica.

- * alfabetização de jovens e adultos: seguindo as determinações da Constituição de 1988, a Prefeitura Municipal de São Paulo fez a sua parte para dar fim ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Para atender os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar no tempo devido, a SME ofereceu os cursos de suplência nas escolas da Prefeitura e, através de convênios, em salas de entidades da sociedade civil. Só no ano de 1992 envolveu um universo de 94.949 alunos. Levou adiante o projeto MOVA-SP, em parceria com os movimentos sociais, que em 1992 envolveu 913 classes, 912 monitores, 140 supervisores e 18.288 alunos.

Portanto, vimos que todas as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à democratização da gestão e do acesso, à nova qualidade de ensino, à política de educação de jovens e adultos e valorização dos trabalhadores em educação, demonstram que é possível construir uma escola pública de qualidade. É fato que nem todos os objetivos iniciais puderam ser alcançados, quer pelas dificuldades enfrentadas em termos de relacionamento com o Legislativo, que retardou a implementação das políticas educacionais pretendidas, quer pelas dificuldades de ordem financeira, quer pela resistência enfrentada pela SME junto aos pais, aos alunos e à comunidade escolar. Mais tempo houvesse e talvez índices mais satisfatórios pudessem ser observados. Mas, segundo Paulo Freire, "(...)a grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode. Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo" (jul. 1991).

A temática da formação da cidadania mantém-se na atual legislação de ensino. A partir de certos pressupostos, o Estado define a formação do cidadão como um dos fins da educação, atribuindo às instituições de ensino o

dever de dotar os jovens de condições básicas para o exercício consciente da cidadania. Deixa a cargo das escolas a tarefa de transmitir conhecimentos aos jovens e desenvolver neles hábitos e atitudes, de forma a viabilizar a meta da cidadania (FERREIRA, 1993:22)

Não existem modelos únicos ou soluções mágicas, mas, nos vários foros de debate atuais, representantes da sociedade civil e do governo têm apontado para a necessidade de a escola formar cidadãos capazes de participar da vida política, social e econômica da sociedade contemporânea (Setubal, 1997).

Participação requer consciência sobre os atos. Portanto, uma participação consciente ocorre quando os envolvidos possuem a compreensão sobre o processo que estão vivenciando. Somente a participação consciente possibilita o reconhecimento das relações de interesse e poder que tentam se desenrolar associadas ao processo participativo. Assim sendo, a participação deve ser vista como o grande instrumento de acesso à cidadania (Tenório, 1997). Tendo em vista o acima exposto e ao concluir a análise sobre a política educacional implementada durante a Gestão Luíza Erundina, podemos dizer que, se não totalmente atingidas, ao menos foram bastante viabilizadas as condições para a formação de um novo modelo de participação dos diversos atores envolvidos no processo educacional voltado para a cidadania.

7. CONCLUSÃO

Por mais de dois séculos, permaneceram os jesuítas como responsáveis pela educação brasileira. É certo que prestaram fundamental contribuição ao processo educacional no período da colonização. Mas, na sociedade primitiva de então, onde a maior preocupação era a satisfação de necessidades básicas, a Companhia de Jesus implantou um ensino ornamental em que se projetava, de forma canhestra, a tradição literária e acadêmica do humanismo clássico.

A conseqüência do objetivo de formar uma elite longe dos trabalhos manuais, tendo como conteúdo e método o verbalismo, foi criar o preconceito contra o trabalho. Trabalho, usando as mãos, era atividade servil, própria do escravo, não trabalhar era assemelhar-se ao senhor.

O Marquês de Pombal foi ministro de Portugal de 1750 a 1777 e pode sentir o atraso de sua terra e perceber que o monopólio dos jesuítas sobre a educação era uma das causas. Pombal, em seu governo, tomou medidas objetivando centralizar a administração da Colônia, para exercer sobre ela maior controle, mas em pouco tempo entrou em conflito com os jesuítas. Do desentendimento passou ao rompimento definitivo.

As conseqüências desse episódio logo se fizeram sentir na qualidade do ensino, pois nada foi feito para substituir o que havia com os jesuítas, ou o que se fez não conseguiu melhorar o existente até então.

Mesmo com a vinda da família real para o Brasil (1808) e com a Independência (1822) instalou-se um claro desejo de formação da elite dirigente do país; não havia preocupação com a montagem de um sistema educacional de ensino, integrado em seus graus e modalidades. As autoridades mais se dedicavam à criação de algumas escolas superiores e à ordem do acesso a esses cursos, pela via dos cursos secundários ou dos exames de ingresso.

As esperanças de um novo Brasil, a partir da Proclamação da República, foi-se frustrando aos poucos. A idéia de uma federação

democrática que estimulasse a convivência social dos brasileiros, alavancasse o progresso econômico e conduzisse à independência cultural não teve uma resposta satisfatória dos fatos históricos, políticos e sociais. Continuaram as influências do coronelismo, a inevitabilidade das fraudes eleitorais, a excessiva dependência do café como fonte geradora de recursos, o demasiado interesse pelos modelos europeus na cultura, tudo concorria para desapontar a cidadania.

A partir de 1945 o Brasil viveu um período de democratização, depois da longa “ditadura Vargas” e até 1961 foi-se desenvolvendo estimulante processo de evolução educacional. Em 1961 surgiu a Lei nº 4024, depois de anos de gestação no Congresso. Mas as reformas educacionais no Brasil não permanecem, talvez por demora entre o pensado e o executado. Quando é posta em prática uma reforma, ela já não encontra a sociedade que a pensou e a desejou. Com a sociedade transformada, outros são os desejos e as necessidades no campo da educação. Assim, precisamente dez anos depois da Lei 4024, surgiu a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que revolucionou a educação; mas, apesar das reformas dos anos 70, a educação continuava seletiva. O retorno do Brasil ao pleno estado de direito trouxe a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, em 01 de fevereiro de 1987, cuja tarefa foi dar forma à nova Carta Magna do País. Em seu Título VIII, Capítulo III, artigos 205 a 214, a Constituição de 1988 trata da educação, determinando o artigo 205 que *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. Nestes termos, a família tem voz em nível de igualdade com o poder público e a sociedade pode marcar sua participação, uma vez que o processo a tem como endereço.

Com certeza, não será uma lei a responsável por fazer a ruptura com antigas crenças, essa lei é um desafio. Para formar o cidadão para a cidadania é necessário desenvolver nos jovens a sabedoria para distinguir o que lhes é radicalmente necessário e aquilo que lhes é imposto. Por outro lado, precisam também ter o discernimento para continuar querendo o impossível, aquilo que ainda não existe, mas que nada impede que um dia

venha a existir, como por exemplo a eliminação da fome, do desperdício, da dominação.

A educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele um ensino de qualidade, melhoria das instalações físicas e dotação das escolas de equipamentos básicos, investimento na formação permanente dos professores e finalmente a não ambicionar o poder como forma de subordinar os semelhantes.

Enquanto o país não tomar consciência do que está se passando hoje no mundo e a importância da educação para o futuro de sua cidadania, nenhuma ação trará resultados.

A estratégia político-pedagógica adotada pelo município de São Paulo, na gestão da prefeita Luíza Erundina de Sousa e do secretário da Educação Paulo Reglus Neves Freire, iniciou por repensar a concepção de escola e os seus aspectos ideológicos.

Ao declarar as diretrizes de seu governo, a prefeita propunha-se a repensar o papel da escola pública não apenas como espaço destinado para alfabetizar jovens e adultos, tentando restabelecer o compromisso com a representação da sociedade na gestão pública e, conforme dita o plano de governo, transformar a sociedade, tornando-a menos autoritária, desigual e mais democrática e solidária.

Cabe ressaltar que o plano de gestão da prefeitura de São Paulo em 1989, apostou nos ditames da Constituição de 1988, para a qual a erradicação do analfabetismo era a prioridade emergencial para os próximos dez anos. Neste sentido, o principal instrumento de defesa do Estado moderno, a Constituição alicerçava a política pedagógico-educacional do partido com princípios norteadores de todo o processo de gestão descentralizada.

A administração já atentava para o processo paulatino de educação das massas, classificando os campos da educação e da cultura como as dimensões básicas que permeariam e marcariam toda a ação do governo no que tange às várias políticas setoriais.

O projeto educacional do governo municipal estava em confronto direto com as diretrizes trilhadas pelas gestões anteriores para a sociedade

paulistana. Mesmo assim, a Secretaria Municipal de Educação propunha-se a permear os níveis de participação popular e manter uma escola pública voltada à produção do conhecimento, buscando transformá-la num espaço de participação e formação de cidadãos.

Apesar dos anos de descaso com a educação, em que a desigualdade social tinha sido consagrada no desenvolvimento do ensino, a administração propunha uma estrutura de gestão que repensava a área educacional sem sustentar a reprodução da desigualdade e a difusão de conhecimentos que permeiam a opressão. Pretendia-se uma educação destinada a servir de instrumento para combater as desigualdades e fomentar o exercício da cidadania.

A pesquisa educacional e a ciência pedagógica já demonstraram que o baixo nível sócio-econômico da população não é o principal responsável pelos índices de repetência e evasão da escola brasileira. Tais índices explicam-se, principalmente, pelo fracasso da escola em lidar com as características e necessidades dos alunos das camadas mais pobres, tanto por sua organização estanque quanto pelas condições de trabalho e de formação do profissional de educação.

A administração 89-92 do município de São Paulo procurou, por diferentes mecanismos, oferecer aos educandos e educadores, as condições institucionais necessárias para um ensino de boa qualidade, preocupado com a formação social, moral e sobretudo a consciência de cidadania.

As ações se implementaram

- nos NAE's que incentivaram o envolvimento de toda a comunidade através do Conselho de Escola, que tomava decisões e sugeria ações objetivando a democratização do acesso e uma nova qualidade do ensino;
- através dos projetos especiais nos quais se procurou imprimir uma dinâmica que envolvesse os dados da realidade das escolas, procurando um ensino qualitativamente melhor e conteúdos para reflexão;
- através do MOVA, projeto no qual jovens e adultos tiveram acesso a níveis cada vez mais elaborados de compreensão da realidade, num processo educativo voltado para uma leitura crítica do mundo, para uma apropriação e criação de conhecimentos que melhor capacitassem os sujeitos à ação

transformadora sobre a realidade social;

- no Movimento de Reorientação do Currículo e Formação dos Professores, política adotada e através da qual as escolas municipais se transformaram em centros de produção e irradiação do saber, na medida em que, por iniciativa e convicção própria, propunha e realizava inovações pedagógicas no projeto escolar, preocupando-se também com a problemática da passagem da quarta para a quinta série;
- com o Estatuto do Magistério Municipal, que veio democratizar definitivamente a escola pública, pois era preciso garantir não só o acesso, mas também a permanência do aluno durante o tempo necessário, reconhecido em lei, para a apropriação e reconstrução do conhecimento historicamente acumulado. Isso seria possível através da valorização dos profissionais responsáveis por atuarem como mediadores entre o conhecimento e a experiência concreta dos alunos.

E, para finalizar, podemos dizer que a qualidade do ensino não é melhorada em escolas onde as decisões não são compartilhadas e nem se conhecem os resultados obtidos com as ações educativas. Um escola de qualidade precisa ser autônoma para decidir sobre as questões educacionais, e para elaborar projetos pedagógicos próprios, obedecendo contudo às diretrizes federais, estaduais e municipais; também deve levar em conta as características da comunidade em que está inserida, pois assim ela consegue a participação de todos e seus alunos serão capazes de viver o dia-a-dia praticando os ensinamentos recebidos e participando ativamente da sociedade em que viverão, agindo como cidadãos.

ANEXOS

**PRINCIPAIS LEIS E DECRETOS PROMULGADOS NA GESTÃO LUÍZA
ERUNDINA REFERENTES À EDUCAÇÃO
1989 - 1992**

LEIS

- ⇒ Lei nº 10.949, de 24 de janeiro de 1991 - Dispõe sobre a criação de programas culturais e desportivos no âmbito das escolas municipais de primeiro grau, durante o período de férias. (autoria: vereador Arnaldo Madeira)
- ⇒ Lei nº 10.971, de 13 de março de 1991 - Institui a Semana de Defesa e Prevenção contra o Uso de Drogas e Tóxicos, no âmbito da rede municipal de ensino. (autoria: vereador Biro-Biro)
- ⇒ Lei nº 11.008, de 20 de junho de 1991 - Assegura destinação de áreas de propriedade do município para criação e manutenção de campos de futebol e de atividades correlatas, pela comunidade. (autoria: vereador Juarez Soares)
- ⇒ Lei nº 11.018, de 02 de julho de 1991 - Institui a Semana de Educação e Orientação de Trânsito na rede municipal de ensino. (autoria: vereador Antonio José da Silva)
- ⇒ Lei nº 11.035, de 11 de julho de 1991 - Institui a gratificação de difícil acesso, previsto do art.95 da L.O.M. (autoria: Executivo)
- ⇒ Lei nº 11.036, de 11 de julho de 1991 - Dispõe sobre o serviço noturno de servidores que atuam na rede municipal de ensino. (autoria: Executivo)
- ⇒ Lei nº 11.072, de 05 de setembro de 1991 - Dispõe sobre concessão de licença de funcionamento para escolas de Educação Infantil, mantidas por particulares. (autoria: vereador Walter Feldman)
- ⇒ Lei nº 11.102, de 29 de outubro de 1991 - Dispõe sobre o afastamento do funcionário público municipal para frequentar curso de graduação e pós-graduação em Administração Pública. (autoria: vereador Adriano Diogo)
- ⇒ Lei nº 11.150, de 19 de dezembro de 1991 - Cria cargos de serventes e vigias. (autoria: Executivo)

- ⇒ Lei nº 11.178, de 08 de abril de 1992 - Institui a Semana de Treinamento em Primeiros Socorros, no âmbito da rede municipal de ensino. (autoria: vereador Biro-Biro)
- ⇒ Lei nº 11.185, de 10 de abril de 1992 - Dispõe sobre a criação do projeto Férias no Parque, no município de São Paulo. (autoria: vereador Eder Jofre)
- ⇒ Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992 - Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. (autoria: Executivo)
- ⇒ Lei nº 11.243, de 28 de setembro de 1992 - Dispõe sobre a concessão de bolsas-treinamento (estágio) e bolsas-auxílio (ensino superior) para alunos matriculados regularmente no ensino superior. (autoria: vereador Henrique Pacheco)
- ⇒ Lei nº 11.277, de 13 de novembro de 1992 - Autoriza o Executivo a conceder o uso de creches e escolas nas horas livres, finais de semana e feriados. (autoria: vereadores Valfredo Ferreira e Armelindo Passoni)
- ⇒ Lei nº 11.301, de 14 de agosto de 1992 - Cria a Comissão Municipal Permanente de Educação para o Trânsito. (autoria: vereador Oswaldo Gianotti)
- ⇒ Lei nº 11.326, de 31 de dezembro de 1992 - Dispõe sobre a destinação de escolas municipais para atendimento de crianças portadoras de deficiências sensoriais, físicas e mentais. (autoria: vereador Gilson Barreto)

DECRETOS

- ⇒ Decreto nº 27.614, de 01 de janeiro de 1989 - Revoga o Decreto nº 21.839 de 03 de janeiro de 1986 e revigora o Decreto nº 21.811 de 27 de dezembro de 1985, referentes ao Regimento Comum das escolas municipais.
- ⇒ Decreto nº 27.813, de 12 de junho de 1989 - Dispõe sobre a reorganização parcial da Secretaria Municipal de Educação.
- ⇒ Decreto nº 28.625, de 30 de março de 1990 - Cria o Centro de Formação dos Trabalhadores da Saúde - CEFOR (possibilita a participação da SME em sua estrutura e funcionamento)

- ⇒ Decreto nº 31.086, de 02 de janeiro de 1992 - Dispõe sobre o Regimento Comum das escolas municipais (Parecer CEE 934/92)
- ⇒ Decreto nº 31.319, de 17 de março de 1992 - Regulamenta a Lei nº 11.123 de 22 de novembro de 1991, de autoria do Executivo, que dispõe sobre a política municipal de atendimento aos direitos da criança e do adolescente.
- ⇒ Decreto nº 31.603, de 27 de maio de 1992 - Regulamenta a Lei nº 11.132 de 05 de dezembro de 1991, que dispõe sobre permissão, às companhias de teatro, para realizarem periodicamente espetáculos gratuitos para os alunos das escolas e creches municipais.
- ⇒ Decreto nº 32.892, de 23 de dezembro de 1992 - Dispõe sobre o Regimento Comum das escolas municipais.
- ⇒ Decreto nº 32.930, de 30 de dezembro de 1992 - Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo.

BIBLIOGRAFIA

- A ADMINISTRAÇÃO Erundina em 1990. *Folha de S. Paulo*, 02 jan. 1991, p.C-1.
- A NOVA cruzada de Collor: alfabetização. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 set. 1990, p. 10.
- ALMEIDA, M.H.T. & SORJ, B. (Org.). *Sociedade e política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ALVARENGA, F.J.V. *Rede física do sistema de ensino paulista*. São Paulo: FUNDUNESP, 1991.
- ALVES, Maria Leila (Coord.) et al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. In: Série Idéias, 24. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1994.
- APEOESP. *Em defesa da escola pública: diga não à municipalização*. São Paulo, 1989.
- ARELARO, Lizete R. G. *Relatório quinzenal de atividades da Secretaria Municipal de Educação: 05 a 21/03/90*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 30 mar. 1990.
- AVALIAÇÃO do desempenho da ação do governo municipal: 1989 - 1991. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SEMPA, 1991. p. 52-56.
- AVRITCHER, Harue O. *Aspectos da descontinuidade administrativa no processo de democratização do Executivo municipal*. São Paulo, 1986-1992. São Paulo: FGV/Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 1995. (Dissertação, Mestrado, Administração e Planejamento Urbano).
- AZANHA, José Mário P. *Considerações sobre a política do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria da Educação, s/d.
- _____. Planos de Educação: idéias para mover uma máquina pesada. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 3 (34-43), dez. 1988.
- AZEVEDO, Fernando de. *Velha e nova política de educação*. São Paulo: Educação, 1971.
- AZZI, Riolando. *A Igreja e o menor na história social brasileira*. São Paulo: Paulinas, 1992.
- BALANÇO Geral da SME - Projeção Trienal. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, dez. 1992. (mimeo).
- BARDELLA, Cláudio. Educação: requisito para a liberdade. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 1 (41-45), jun. 1988.
- BARRETO, Elba S. & Outros. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. In: *Em Aberto*, (33). Brasília: MEC/INEP, 1987.
- BARRETO, Elba S. *O ensino fundamental na confluência das políticas públicas em São Paulo*. São Paulo, 1991. Mimeo. (Tese de Doutorado. FFLCH/USP).
- BIROU, Alain. *Dicionário das Ciências Sociais*. 4ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1978. p. 64.
- BORDIGNON, G. e OLIVEIRA, Luiz S. M. A escola cidadã: uma utopia municipalista. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 2, 4 (5-13), maio 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Educador. Vida e Morte*. 3ª ed., São Paulo: Graal, 1993.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Zaia (org.). *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL, Lei nº 4024, 20 de dezembro de 1961. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. 22 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5692, 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 28 set. 1971.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional - Nova LDB. Rio de Janeiro: Duma/Qualitymark, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 2207, 15 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*. 16 abr. 1997.

BRZEZINSKI (Org.). Vários autores. *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

BUFFA, E., ARROYO, M. & NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. *A Educação Negada*. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMPOS, Maria Christina S.S. *Formação do Magistério em São Paulo: do Império a 1930*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 72(5-16), fev.1990.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *La construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método*. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

CARVALHO, José Murilo de. *Interesses contra a Cidadania*. In: Brasileiro: Cidadão? 5ª ed. São Paulo: Cultura, 1997. pp.87-125.

CARVALHO, Maria Cecília (org.). *Paradigmas Filosóficos da Atualidade*. São Paulo: Papirus, 1990.

CAVALCANTI, Rosa Maria N. T. *Conceito de Cidadania: sua evolução na educação brasileira a partir da República*. Rio de Janeiro: SENAI, 1989.

CECCON, Claudius/ OLIVEIRA, Miguel Darcy e ROSIKA. *A vida na Escola e a Escola da Vida*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1981.

CEDI. *APEOESP: Dez anos. 1978/1988*. São Paulo, 1993.

CHAGAS, Walmir. *Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus - Antes, agora e depois?* 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUI, Marilena. *Ideologia e Mobilização Popular*. Rio de Janeiro: Paz & Terra/CEDEC, 1978.

COMTE, Augusto. *Opúsculos de Filosofia*. Porto Alegre: Globo, Ed. da Universidade São Paulo, 1972.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: Fisco e Contribuinte, s/d.

CONSTITUIÇÃO República Federativa do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1993.

CONSTRUINDO a Educação Pública Popular - Ano 2. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação, 1990.

- CONSTRUINDO o Ciclo Ensino Fundamental I - MOVA/SP. Movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação, 1992.
- CONTRIM, Gilberto Vieira e PARSI, Mário. *Fundamentos da Educação: História e Filosofia da Educação*. 6a ed. São Paulo: Saraiva, 1982. p 260-279
- COSTA, Luciano M. (1995, 11 de junho). Educação, a encruzilhada da cidadania. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2. p. D-1.
- COSTA, Mônica R. (1997, 03 de maio). Método usa dia-a-dia para alfabetizar. *Folha de S. Paulo*. p-6.
- COUTO, Cláudio G. *O desafio de ser governo: o PT na Prefeitura do Município de São Paulo (1989-1992)*. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1994. (Dissertação, Mestrado, Ciência Política).
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- _____. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/FLACSO, 1991.
- DAVIES, Nicholas. A educação na Constituinte Municipal. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 3, 6 (91-98), jun. 1990.
- DEMO, Pedro. *Educação, Cultura e Poder*. hipóteses sobre a importância da Educação para o desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 41 (12-21), maio 1982.
- _____. *Nova LDB: Ranços e Avanços*. 3a. ed. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1997.
- _____. *Política social, educação e cidadania*. Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- DEMOCRACIA participativa para a Secretaria Municipal de Educação é isto. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, maio 1991.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEZ meses de Administração: o que mudou. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1989.
- DIMENSTEIN, Gilberto (1995, 08 de fevereiro). ABC da cidadania. *Folha de S. Paulo*. p. 1-2.
- _____. (1995, 11 de julho). O PT merece elogios. *Folha de S. Paulo*, p. 1-2.
- DORNELES, Beatriz Vargas. *Mecanismos seletivos da Escola Pública*. Um estudo etnográfico. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. (Org.)(mimeo)
- DOSSIÊ São Paulo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SEMPA, maio 1992.
- DOU. *Manifesto do Partido dos Trabalhadores*. Brasília, 21/10/1980.
- DRAIBE, Sônia. *Metodologia de análise comparativa de programas sociais*. Santiago: CEPAL, 1991.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- _____. *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- EDUCAÇÃO leva à transformação estrutural. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 jul. 1996. p. 1-9.
- EDUCAÇÃO vexatória. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 07 fev. 1995. p. 1-2
- EDUCAÇÃO violentada. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 out. 1993, p.1-2
- EIXOS de ação governamental para 1991 e 1992 da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, jan. 1991.
- EM FALTA com a Educação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 out. 1996. p. 1-2.
- EMPLASA. *Plano Metropolitano da Grande São Paulo - 1994 /2010*. São Paulo: EMLASA/SPG, 1994.
- _____. *Sumário de dados da Grande São Paulo - 1989*. São Paulo: EMLASA/SPG, 1990.
- _____. *Sumário de dados da Grande São Paulo - 1990*. São Paulo: EMLASA/SPG, 1991.
- _____. *Sumário de dados da Grande São Paulo - 1991*. São Paulo: EMLASA/SPG, 1992.
- _____. *Sumário de dados da Grande São Paulo - 1992*. São Paulo: EMLASA/SPG, 1993.
- _____. *Sumário de dados da Grande São Paulo - 1995*. São Paulo: EMLASA/SPG, 1996.
- EMPRESAS já custeiam ensino. *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 set. 1990, p.10.
- EVOLUÇÃO da rede municipal de ensino: 1980 - 1992. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1992.
- FALCÃO, Joaquim de A. (1990, 09 de setembro). Alfabetização - dez constatações inevitáveis. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A-3.
- FARAH, Marta Ferreira S. (Coord.). Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da Educação. Anexo 2. In: *Reconstruindo o Estado: gestão de organização e serviços públicos em processo de mudança*. São Paulo: EAESP/FGV-Centro de Administração Pública e Governo, set. 1994. p.11-35.
- FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Novos Enfoques das Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Editora da Universidade de São Paulo, 1966.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 3, 6 (122-125), jun. 1990.
- FERREIRA, Fernando R. (1991, 02 de janeiro). Rede pública tem déficit de 280.000 vagas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p.C-7.
- FERREIRA, Maria José V. *Alfabetização de adultos: do discurso à prática*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1990.
- _____. *Concepções de Educação: resumo de suas características centrais*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1990.

- _____. *Princípios político-pedagógicos da alfabetização no MOVA-SP*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1989.
- _____. *Reflexões sobre o processo de alfabetização*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1989.
- FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: uma questão para a educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRA, Sueli C. *Rap...ensando a Educação*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME-Assessoria Técnica e de Planejamento, 1992.
- FONSECA, Eduardo Giannetti da. *Liberalismo X Pobreza: A liberdade vencendo a miséria*. São Paulo: Ebart Editorial, 1989.
- FORMAÇÃO especial para o magistério: uma experiência pedagógica na rede municipal de ensino - 1989-1992. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1992. (mimeo).
- FORUM de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos. Subsídios para a elaboração de políticas municipais de educação de jovens e adultos. São Paulo: CEDI, 1989.
- FREIRE explica como o saber abre caminhos. *Folha de S. Paulo*, 04 maio 1997. p. 3-16.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Alfabetização e Cidadania. Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 1 (6-15), jun. 1988.
- _____. *Aula inaugural do MOVA: uma nova arrancada na educação de adultos*. São Paulo: Faculdade de Direito da USP, 11 dez. 1989. (mimeo).
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *O andarilho do óbvio. Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 2, 4 (96-108), maio 1989.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Relatório das principais atividades da Secretaria Municipal de Educação, com previsão para os meses de agosto a dezembro de 1989*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME-Gabinete, 02 ago.1989.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado & sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, José Cleber (Coord.). *Regimento em ação - Caderno 2*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME-DOT/GB, maio 1992.
- GADOTTI, Moacir. *Educação Municipal e poder popular. Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 2, 4 (60-66), maio 1989.
- _____. *Escola pública popular. Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 2 (5-17), set. 1988.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA, Walter (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1980.
- GARRETÓN, Manuel A. *Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre Educação. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 101(128-140), jul.1997.

- GATTI, Bernardete A. As pesquisas sobre formação de professores. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 2 (67-72), set. 1988.
- GERMANO, José W. Cidadania negada: a Educação como instrumento de combate à pobreza no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas/SP: Papyrus/CEDES, ano XVI, 52 (584-590), dez. 1995.
- _____. *Estado militar e Educação no Brasil - 1964-1985*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, abr. 1993.
- GIANNETTI, Eduardo. Os mitos e desafios do setor educacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 set. 1994, p. 2-4.
- GODWIN, William. *Educação pela vontade*. In: CAPOZOLI, U.(1995, 11 de junho).
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais, cidadania e educação. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 2, 5 (47-54), nov. 1989.
- GOLDEMBERG, José. *O repensar da Educação no Brasil*. In: Série Educação para a Cidadania - 3. Coleção Documentos. São Paulo:USP/IEA, maio 1993.
- GRACIANI, Maria Stella S. *Projeto MOVA-SP: movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo / 1990*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, jul. 1990.
- GRAJEW, Oded (1997, 16 de janeiro). Educação para a cidadania. *Folha de S. Paulo*. p. 1-3.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização, 1991.
- GUILLON, Antonio B. B. Anos 80, década perdida para a educação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 jun. 1994, p. 2-2.
- HADDAD, Sérgio. (1990, 09 de setembro). Analfabetismo - o mesmo filme? *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. C-6.
- HINGEL, Murílio. (1993, 11 de novembro). Educação para todos. *Folha de S. Paulo*, p.1-3.
- HUGH-JONES, Stephen. Os contrastes da educação brasileira. In: *The Economist. Gazeta Mercantil*, São Paulo, 16 maio 1995, p. A-8.
- IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil - 1994*. Rio de Janeiro, 1994, v.54.
- IBGE. Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil. São Paulo, 1990.
- JACOBI, Pedro. Administração municipal, descentralização e participação. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 3, 6 (7-19), jun. 1990.
- KANDIR, Antonio.(1994, 29 de setembro). Educar para empregar. *Folha de S. Paulo*, p.1-3.
- KING, D.O. O Estado e as estruturas sociais de bem-estar. In: *Novos Estudos CEBRAP*, (22): 53-76, 1988.
- KUENZER, Acácia Z. *Educação e trabalho no Brasil*. Brasília: INEP/Reduc, 1987.
- _____. *Ensino Médio e Profissional: As políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LANDO, Amir. *Cidadania: dos conceitos à realidade brasileira*. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 15, 30 (11-23), jan./jul. 1993.

- LEI ORGÂNICA do Município de São Paulo - Assembléia Municipal Constituinte (1990, 04 de abril). São Paulo: IMESP, 1990. p. 7; 28-29.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Para que servem as escolas*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- LIPMAN, Mathew. *O Pensar na Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *Tendências da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Formação, 1940.
- LUCCHESI, Maria L. Educação municipal: pluralidade de vozes, cidadania em ação num espaço singular. *Tecnologia Educacional*. [São Paulo]: ABT, ano XXIII, 119/120, jul./out. 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. (Org.). *O papel do Estado na Educação*. Coleção Cidadania. Salvador/BA: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1989.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUZURIAGA, Lourenço. *História da Educação Pública*. São Paulo: Nacional, 1979.
- MACEDO, Arthur R. de (1995, 10 de janeiro). A educação e o custo Brasil. *Folha de S. Paulo*. p. 1-3.
- _____. (1995, 20 de outubro). A propósito da LDB. *Folha de S. Paulo*. p. 1-3.
- MACHADO, Antonio Carlos (Coord.). *Construindo a educação pública popular - Caderno 22 meses*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1990.
- MACHADO, L. Z. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MACIEL, Marco. (1993, 14 de outubro). O partido da cidadania e a revisão. *Folha de S. Paulo*, p.1-3.
- MAGALHÃES, Luiz E. C. (1994, 24 de outubro). Milagres e malogros. *Folha de S. Paulo*. p. 1-3.
- _____. (1997, 23 de outubro). Livros e mestres. *Folha de S. Paulo*. p. 1-3.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MANESCHY, Ana Maria e outros. *Experiências de participação popular / PMSP - Programa integrado de Educação e participação popular*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, mar. 1992. (mimeo).
- MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARINS, Paulo C.G. *Nos tempos da fundação*. in: REIS, Maria C.D. (org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo*. São Paulo: Hamburg, 1994. pp.13-20.
- MARSHALL, T. H. *Política Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- _____. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- MARTINS, Carlos Estevam. (1994, 28 de julho). Mais três idéias para a escola pública. *Folha de S. Paulo*, p.1-3.

- MATTA, Roberto da. *Um indivíduo sem rosto*. in: *Brasileiro: Cidadão?* 5ª ed. São Paulo: Cultura, 1997. pp.1-32.
- MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. de. *Social democracia e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Políticas públicas de Educação*. In: Série Educação para a Cidadania - 1. Coleção Documentos. São Paulo: USP/IEA, dez. 1991.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (coord). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MERCADANTE, Aloizio (1997, 04 de maio). Ao mestre com carinho. *Folha de S. Paulo*, p. 2-6.
- MEYER, John W. Os efeitos da educação como uma instituição. *Teoria & Educação*. Porto Alegre/RS: Pannonica, 1991. p. 43-68.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Política Nacional de Educação*. Conferência do Ministro da Educação Carlos Sant'Anna, no curso de Altos Estudos de Política e Estratégia da Escola Superior de Guerra. Rio de Janeiro, 26 set. 1989. (mimeo).
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1996.
- MOBRAL resultou em fracasso educacional. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 09 set. 1990, p. 26.
- MORAES, Antonio E. (1997, 13 de abril). Educação: a riqueza das nações. *Folha de São Paulo*. p.1-2.
- _____. *Educação: Prioridade das Prioridades*. In: *Brasileiro: Cidadão?* 5ª ed. São Paulo: Cultura, 1997. pp.35-59.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *Escola, currículo e a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.
- MOVA-SP - outubro 1989. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME- Assessoria de Comunicação e Imprensa, 1989. (mimeo).
- MOVA-SP - primeiro processo de construção do projeto. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1990. (mimeo).
- MOVA-SP - segundo semestre de 1991. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1991.
- MOVIMENTO de Reorientação Curricular: salas de leitura. Documento 1. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME - CO-DOT, 1992.
- MUGGIATI, André (1996, 26 de maio). Brasileiro cruza a fronteira para estudar. *Folha de S. Paulo*. p. 1-12.
- NAGLE, Jorge. *História Geral da Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.
- NASCIMENTO, Terezinha Q. Democratização do ensino. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 2 (34-40), set. 1988.
- NETZ, Clayton e outros. Investimento sem risco. *Exame*. São Paulo: Abril, ano 30, 15 (40-54), 17 jul. 1996.

- NEUBAUER, Rose. (1997, 06 de junho). Em busca das aulas perdidas. *Folha de S. Paulo*, p.1-3.
- NISKIER, Arnaldo. *LDB: A nova lei da Educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- NUNES, Lizete C. P. *A questão da cidadania e o ensino de primeiro grau*. Rio de Janeiro: LNCC-Laboratório Nacional de Computação Científica, jul. 1988.
- NUÑEZ, Iván. Educação e democracia: formas de participação popular. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 2, 5 (29-34), nov. 1989.
- O DEBATE da Educação: cidadania estabelece responsabilidades. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 02 jun. 1996, Caderno Especial, p. A-31.
- O DEBATE da Educação: escola é responsável pelo progresso do aluno. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 02 jun. 1996, Caderno Especial, p. A-32.
- O FUTURO também precisa ser negro. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/Coordenadoria Especial do Negro, 1990.
- O PROGRAMA de alfabetização. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 13 set. 1990, p.3.
- O QUE é o Projeto AIDS. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1991.
- ODEBRECHT, Emílio. (1993, 15 de janeiro). Educação - a solução para os problemas brasileiros. *Folha de S. Paulo*, p.1-3 .
- OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Nacional, 11 (35): 9-59, 1990.
- OS TRABALHADORES, o analfabetismo e a escola pública. São Paulo: DNTE/CUT, 1989. (mimeo).
- OTTONE, Ernesto. *Modernidad y ciudadanía: el desafío educativo del siglo XXI*. In: *Educação Brasileira*. Brasília, v.14, 28 (11-18), jan./jul. 1992.
- PAIVA, Vanilda & WARDE, M. J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1994. PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1980.
- PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP: Papirus, ano XIV, 45, ago. 1993.
- PALMA FILHO, João C. A política educacional em São Paulo. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 2 (47-56), set. 1988.
- PANISSET, Ulisses de Oliveira. *A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: CNE, 1996.
- PARA EDUCADOR, ciclo pode reduzir a evasão. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 jul. 1997. p. 3-3.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola e Formação profissional*. São Paulo: Cultrix/Fundação Carlos Chagas, 1979.
- PASSARINHO, de "pai" do Mobral a crítico do "filho". *O Globo*, Rio de Janeiro, 16 set. 1990, p.10.

- PAULINO, Maysa M. *O processo político da Reforma Administrativa: o caso da gestão petista em São Paulo - 1989-1992*. São Paulo: FGV/Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 1996. (Dissertação, Mestrado, Administração e Política Urbana).
- PAULO Freire. *Folha de S. Paulo*, 03 maio 1997. p. 1-2.
- PEIRANO, Mariza. Sem lenço e sem documento. *Sociedade e Estado*. Brasília. 1(1), 49-63, jun.1986.
- PELA Vida, não à Violência! São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1992. (mimeo).
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PINHEIRO, M.F.S. Educação, Constituição e Constituinte. *Sociedade e Estado* Brasília, 1(2),29-53, jul/dez.1986.
- PLANEJAMENTO: instrumento de mobilização popular. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, ago. 1992. (mimeo).
- PLANO de Governo - 1989. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SEMP/SA/SF/GB Prefeita, ago. 1989.
- PREFEITURA de São Paulo - dois anos de governo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/IMESP, maio 1991.
- PREFEITURA de São Paulo - quatro anos de governo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/Gabinete da Prefeita, dez. 1992.
- PRIMEIRO e Segundo Congressos Municipais de Educação - 1991 e 1992. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1992.
- PRIORIDADE: educação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 08 fev. 1995, p. 1-2.
- PROBLEMATIZAÇÃO da escola: a visão dos educadores, educandos e pais. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1992. (mimeo).
- PROJETO Gênese: a informática chega ao aluno da escola pública municipal. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1992. (mimeo).
- PROJETO MOVA-SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME-NAE 8/EDA, 1989.
- PT fez reuniões demais; hoje, faltam discussões. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 out. 1996. Caderno Eleições 96.p. 7.
- REFLEXÕES sobre o processo metodológico de alfabetização. MOVA-SP-Caderno 3. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1990. p. 3-28.
- REGIMENTO Comum das Escolas Municipais de São Paulo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, ago. 1992. (mimeo).
- REISS, Regina W. Algumas considerações sobre a política educacional de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo. In: *Cadernos da FUNDAÇÃO*, 2 (05):4-12,1982.
- REPÚBLICA da ignorância. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 set. 1996. p. 1-2.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes Ltda., 1978.
- RIBEIRO, Sérgio C. Educação e cidadania. In: *Ensaio. Avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v.1, 4 (5-22), jul./set. 1994.
- ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

- ROMÃO, José E. Administração municipal da educação. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 3, 6 (37-52), jun. 1990.
- _____. Paradigmas da modernidade e educação. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 17, 34 (11-32), jan./jun. 1995.
- ROSSETTI, Fernando (1995, 15 de agosto). Reforma do ensino deve extrapolar currículo. *Folha de S. Paulo*, Especial. p. A-1.
- _____. (1996, 26 de junho). Educadores questionam metodologia tradicional. *Folha de S. Paulo*. p. 3-4.
- SÁ, Nicanor P. Trabalho, educação e LDB. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 2, 5 (35-46), nov. 1989.
- SALVADOR, César Coll et al. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- SANTOS, W.G. dos. *Cidadania e justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- SÃO PAULO (Município). Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, fev. 1989.
- _____. Lei n. 11.229, de 26 de junho de 1992. Estatuto do Magistério Público Municipal. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1992.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Síntese Geral da Rede*: dezembro/1991. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Síntese Geral da Rede*: março/1992. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Demonstrativo numérico*: março/1988. São Paulo, 1988. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Demonstrativo numérico*: dezembro/1988. São Paulo, 1988. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Demonstrativo numérico*: março/1989. São Paulo, 1989. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Demonstrativo numérico*: dezembro/1989. São Paulo, 1989. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Demonstrativo numérico*: março/1990. São Paulo, 1990. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Demonstrativo numérico*: dezembro/1990. São Paulo, 1990. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Demonstrativo numérico*: março/1992. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Ensino Fundamental Regular*. Ciclos. São Paulo, 1992. (mimeo).

- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Matrícula total, afastados, retidos e promovidos do ensino fundamental regular por dependência administrativa no município de São Paulo: 1988 a 1991*. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Sistema Cadastro e Controle de Escolas*. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Número de salas de aula por tipo, segundo tipo de escola, NAE e AR - data base: 31 mar. 1992*. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Número de escolas por NAE, segundo tipo - data base: 15 dez. 1992*. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Planejando 1990: problemas e providências*. São Paulo, nov. 1989.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *NAE's 1 a 10*. (boletins). São Paulo: Comissão Editorial, set. 1992.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Intervenções na rede física: reformas, ampliações, construções e necessidades da rede - dados atualizados em 15 out. 1992*. São Paulo, 1992. (mimeo).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica e de Planejamento. *Plano global da SME 1990-1991: partes I e II*. São Paulo, 1990.
- _____. Secretaria Municipal de Planejamento. *Síntese dos relatórios das Secretarias sobre suas principais atividades programadas para o período de agosto a dezembro / 1989*. São Paulo, 1989. p. 21-18.
- SÃO PAULO para todos: 1989 - 1992 - Relatório final de Governo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, dez. 1992. p.8.
- SÃO PAULO tem quarenta e oito mil crianças fora da escola. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 dez. 1996. p. 3-6.
- SAUL, Ana Maria (Coord.). *Movimento de Reorientação Curricular*. Português - relatos de prática 1/8. DOT- documento 6. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, dez. 1992.
- _____. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Documento 2. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, 1989. p. 2-7;18-26;55.
- SAVIANI, Demerval. *Educação, Cidadania e Transição Democrática: A cidadania que não temos*. São Paulo:Cortez, 1986. p. 73-83.
- _____. *Escola e Democracia*. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 4ª ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SAVIANI, Nereide. *Saber Escolar, Currículo e Didática: Problemas da Unidade Conteúdo/Método no Processo Pedagógico*. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.

- SELIGMAN, Edwin R.A. (ed.). *Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York: The Macmillan Company, 1954. v.3, p. 471-474.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM, 1991. Porto Alegre, RS. *Construtivismo Pós-Piagetiano: por que e o que é*. Porto Alegre: SMED/UFRGS/PUC/GEEMPA/MEC, 1991.
- SENADO FEDERAL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, 1991.
- SERBINO, Raquel V. & BERNARDO, Maristela V.C. (Org.). *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1992.
- SERRA, Neuza (1996, 22 de março). Especialista alerta para despreparo de alunos do primeiro grau. *Gazeta Mercantil*, Educação. p. 6.
- SETUBAL, Maria Alice. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 102, nov. 1997.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Subsídios para uma Reflexão sobre Novos Caminhos da Interdisciplinaridade. In: JANETE, S.A. (Org.). *Serviço Social e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, Benedito (Coord.). *Dicionário de Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987. p. 177-178.
- SILVA, Maria Rosa da & BOCK, Silvio Duarte. *O Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) e o trabalho de Orientação Sexual na rede municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/DOT.2-CONAE, set. 1991. (mimeo).
- SILVA, N. do V. *Introdução à análise de dados quantitativos*. São Paulo: Vértice, 1990.
- SILVA, Vicente Paulo da. (1995, 20 de setembro). Um projeto para a educação. *Folha de S. Paulo*, p.1-3.
- SINGER, Paul. Escola e Capital. *Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, ano 1, 2 (25-31), set. 1988.
- SOARES, Wander (1998, 08 de janeiro). A verdadeira dimensão do desafio da escola. *Folha de S. Paulo*. p. 1-3.
- SOUSA, Luíza E. Formação política e educação para a cidadania: comentários. In: *Papers*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer-Stiftung, 22 (34-35), 1995.
- _____. *Plano de emergência para a cidade de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 01 jan. 1989.
- SOUZA, Paulo Renato. (1995, 20 de novembro). Educação e Cidadania. *Folha de S. Paulo*, p.1-3.
- SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro Olhar - Filosofia*. São Paulo: FTD., 1995. p. 38.
- TANURI, Leonor M. *A Escola Normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930*. In: REIS, Maria C.D. (org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo*. São Paulo: Hamburg, 1994. pp. 13-20.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

- TENORIO, Fernando G. e ROZENBERG, Jacob E. Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação. *Revista de Administração Pública/RAP*. São Paulo: FGV, v.31, 4 (101-125), jul./ago. 1997.
- TOLSTOI, Leon (1995, 11 de junho). *A Violência das Leis: Escravidão de Nosso Tempo*. In: CAPOZOLI, U.. *Aprendizado como uma experiência lúdica. O Estado de S. Paulo*, p. A-12.
- TRINDADE, Liana S. *As raízes ideológicas das teorias sociais*. São Paulo: Ática, 1978.
- VAZ, José Carlos (Org.). *50 Dicas - Idéias para a ação municipal: propostas e experiências em gestão municipal*. São Paulo: Pólis, 1996.
- VELLOSO, Jaques, MELLO, Guiomar N. et al. *Estado e Educação*. Coletânea C. B. E.. Campinas/SP: Papyrus/CEDES, 1992.
- VIEIRA, Vera Lúcia (Coord.). *Construindo a educação pública popular: diretrizes e bases para 1991 - Ano 3*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, fev. 1991.
- _____. *Construindo a educação pública popular: diretrizes e prioridades para 1992 - Ano 4*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo/SME, fev. 1992.
- VOGT, Carlos. Por uma educação integral e integrada no Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 set. 1994, p. 2-2.
- WARCAHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: Uma Parceria entre Professores, Alunos e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- WARDE, Mirian J. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Moraes, 1983.
- _____. *Liberalismo e Educação*. São Paulo, 1984. Mimeo. (Tese de Doutorado. PUC/SP).
- WEFFORT, Francisco. *Qual democracia?* São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- WILHEIM, Ana Maria. *Políticas sociais no Brasil: avaliações e propostas para os anos 90 - Creche e educação básica*. São Paulo: FUNDAP, 1991.
- XAVIER, Maria E. S. *Poder político e educação*. São Paulo: Cortez, 1980.